ISSN 1314 – 6769

ГОДИШНИК

НА ШУМЕНСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ“

Т. XXII D

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ

ANNUAL

OF KONSTANTIN PRESLAVSKY UNIVERSITY, SHUMEN

Vol. XXII D

FACULTY OF EDUCATION

Университетско издателство
„Епископ Константин Преславски“
Шумен, 2018

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Prof. Mileta Prodanović, DA
Rector of the University of Arts in Belgrade, Serbia
Assoc. Prof. PhD Eugen Alexandru Gustea
Vice-rector of National University of Arts, Bucharest, Romania
Prof. PhD Insel Inal
Mimar Sinan University of Fine Arts and Architecture, Istanbul, Turkey
Prof. PhD Melihat Tuzun –
NAMIK KEMAL UNIVERSITY, Faculty of Fine Arts, Design and Architecture,
Senate Member, Board members, Head of Painting Department, Turkey
проф. д.и.н. Георги Колев
(ректор на Шуменски университет)
доц. д-р Чавдар Сотиров
(декан на Педагогически факултет)
доц. д-р Екатерина Люцканова
(зам. ректор на Шуменски университет)
проф. Димитър Чолаков
(зам. декан на Педагогически факултет)
доц. д-р Росица Михайлова
(зам. декан на Педагогически факултет)
доц. д-р Виолета Кюркчийска
(зам. декан на Педагогически факултет)
доц. д-р Янна Рускова
(зам. декан на Педагогически факултет)
проф. д.п.н. Надежда Йорданова
проф. д-р Светлозар Вацов
проф. д-р Живка Военкинова
проф. Валери Чакалов
проф. д-р Снежана Николова
докт. Веселина Иванова
докт. Любен Генов

Научен редактор
доц. д-р Ганка Янкова

Коректор
д-р Веселина Илиева

© доц. д-р Чавдар Сотиров, съставител
© Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, Шумен, 2018

ISSN 1314 – 6769

ГОДИШНИК

НА ШУМЕНСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ“

Т. XXII D

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ

ANNUAL

OF KONSTANTIN PRESLAVSKY UNIVERSITY, SHUMEN

Vol. XXII D

FACULTY OF EDUCATION

Университетско издателство
„Епископ Константин Преславски“
Шумен, 2018

СЪДЪРЖАНИЕ

Gökhan Ilgaz, Eren Halil Özberk
DO MATHEMATICS AND SCIENCE TEACHERS SUPPORT ME TOGETHER? EVIDENCE FROM TIMSS 2015 FOR EUROPE 23

Гокхан Илгаз, Ерен Халил Озберк
ДАЛИ МАТЕМАТИКАТА И УЧИТЕЛИТЕ ЗАЕДНО ПОДКРЕПЯТ МЕН? ДОКАЗАТЕЛСТВО ОТ TIMSS 2015 ЗА ЕВРОПА 23

Irina B. Stoyanova, Chavdar Sotirov
OPINION SURVEY THE PARENTS OF THE APPLICATIION OF INNOVATIVE TEHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF 6 – 7 YEAR OLDS 28

Александрина Г. Величкова
ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ - СЪЩНОСТ И ОПРЕДЕЛЯНЕ, КЛАСИФИКАЦИЯ НА МОДЕЛИТЕ (ТЕОРИИТЕ), СТРУКТУРНИ КОМПОНЕНТИ.....40

Aleksandrina G. Velichkova
EMOTIONAL INTELLIGENCE – MEANING AND DEFINITION, CLASSIFICATION OF MODELS (THEORIES), STRUCTURAL COMPONENTS.....40

Ангелина Н. Калинова
ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЕН ЕТАП НА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ПРЕНОСИМИ УМЕНИЯ У УЧЕНИЦИТЕ 54

Angelina N. Kalinova
TECHNOLOGICAL TRAINING AT AN EARLY STAGE OF THE BASIC EDUCATION FOR THE FORMATION OF PORTABLE SKILLS IN THE STUDENTS 54

Ангелина Т. Иванова
ЗА КОГО (НЕ) БИЕ УЧИЛИЩНИЯТ ЗВЪНЕЦ. ТЕРМИНОЛОГИЧЕН ЕКСКУРС КЪМ „ЛИПСВАЩИТЕ“ УЧЕНИЦИ 63

Angelina T. Ivanova
FOR WHOM THE SCHOOL BELL TOLLS (OR DOES NOT)? TERMINOLOGICAL DEVIATION ON THE „MISSING“ STUDENTS 63

Антоанета К. Стоянова, Величка В. Станкова, Мария Ив. Георгиева
РОДИТЕЛЯТ КАТО ФАКТОР В ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ...75

Antoaneta K. Stoyanova, Velitchka V. Stankova, Maria Iv. Georgieva
PARENTS AS A FACTOR IN THE INCLUSIVE EDUCATION.....75

Благовеста П. Троева-Чалъкова
ВЛИЯНИЕТО НА ДИСЛЕКСИЯТА ВЪРХУ ИЗУЧАВАНЕТО
НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД.....81

Blagovesta P. Troeva-Chalakova
THE IMPACT OF DYSLEXIA ON LEARNING ENGLISH
AS A FOREIGN LANGUAGE 81

Борис Л. Овнарски
КОРЕЛАЦИОННИ ЗАВИСИМОСТИ МЕЖДУ ВЪЗПРИЕМАНЕТО
НА МУЗИКА И ЕМОЦИОНАЛНО-ВЪЗРАСТОВИТЕ ОСОБЕНОСТИ
НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ ПЕТИ ДО СЕДМИ КЛАС НА ОУ.....89

Boris L. Ovnarski
CORRELATIONAL DEPENDENCIES BETWEEN THE PERCEPTION OF
MUSIC AND THE EMOTIONAL-AGE PECULIARITIES OF THE STUDENTS
FROM THE FIFT TO THE SEVENTH GRADE OF ELEMTARY SCHOOL 89

Валери Хр. Чакалов
АНОНИМНОТО ИЗКУСТВО НА ТАНТРА.....97

Valeri Hr. Chakalov
THE ANONYMOUS ART OF TANTRA 97

Ваня П. Михайлова, Димитър Г. Ставрев
СЪЗДАВАНЕ И ВЪВЕЖДАНЕ НА НОВА ЕДИНСТВЕНА
ПО ВИДА СИ ДИСЦИПЛИНА В ОБУЧЕНИЕТО
НА СТУДЕНТИТЕ ПО МЕДИЦИНА ВЪВ ВАРНА..... 104

Vanya P. Mihaylova, Dimitar G. Stavrev
CREATING AND INTRODUCING A NEW ONE SINGLE SPECIMEN
IN THE TRAINING OF THE MEDICAL STUDENTS IN VARNA..... 104

Васил Ив. Василев
СЪСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ НА ПРОФЕСИОНАЛНОТО
ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАНИТЕ ОТ ЕВРОПЕЙСКИЯ СЪЮЗ 112

Vasil Iv. Vasilev
STATUS AND TRENDS OF VOCATIONAL EDUCATION
INCOUNTRIES OF THE EUROPEAN UNION 112

Виктор П. Петков
ЗА ПОЛЕЗНОСТТА И НЕСЪВЪРШЕНСТВАТА
НА УМНИТЕ ТЕЛЕФОНИ (SMARTPHONES)
ЗА СЪЗДАВАНЕ НА ГРАФИЧЕН ДИЗАЙН 121

Victor P. Petkov
ON THE USE OF SMART PHONES (SMARTPHONES)
FOR CREATING GRAPHIC DESIGN 121

Виолета К. Атанасова
ВЪЗГЛЕДИ ЗА ДИСЦИПЛИНАТА В СПИСАНИЕ „УЧИТЕЛ“
ПРЕЗ ПЕРИОДА 1893 – 1902 ГОДИНА 128

Violeta K. Atanasova
IDEAS ON DISCIPLINE IN JOURNAL “TEACHER”
DURING THE PERIOD 1893 – 1902 YEAR 128

Виолета Л. Георгиева-Христозова
КОНРАД ПОППЕНХУЗЕН КАТО ОСНОВАТЕЛ
НА ПЪРВАТА БЕЗПЛАТНА ДЕТСКА ГРАДИНА В САЩ 147

Violeta L. Georgieva-Hristozova
CONRAD POPPENHUSEN AS THE FOUNDER
OF THE FIRST FREE KINDERGARTEN IN USA 147

Виолета Ив. Кюркчийска, Светлана Г. Димитрова
УЧИЛИЩЕТО – СРЕДА, ДОСТЪПНА ЗА ВСИЧКИ 154

Violeta Iv. Kyurkchiyska, Svetlana G. Dimitrova
SCHOOL – AVAILABLE FOR ALL 154

Габриела Н. Кирова
ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТНИЯ
ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В ТРЕТИ КЛАС 163

Gabriela N. Kirova
FEASIBILITY OF COMPETENCE APPROACH
IN MATHEMATICS IN THIRD GRADE 163

Генчо Вълчев, Рая Р. Попова
ПЯСЪЧНАТА ТЕРАПИЯ В СИСТЕМАТА
НА ЛОГОПЕДИЧЕСКАТА РЕВАЛИДАЦИЯ 170

Gencho Valchev, Raya R. Popova
SAND THERAPY IN THE SYSTEM
OF LOGOPEDICAL REVALIDATION 170

Георги П. Иванов, Ангелина Н. Калинова
ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ ЗА ВЪЗПИТАВАНЕ НА КАЧЕСТВА У УЧЕНИЦИТЕ ЗА ЕФЕКТИВНА СОЦИАЛНА РЕАЛИЗАЦИЯ 178

Georgi. P. Ivanov, Angelina N. Kalinova
TECHNOLOGY TRAINING IN ELEMENTARY SCHOOL TO EDUCATE PUPILS FOR EFFECTIVE SOCIAL REALIZATION 178

Георги В. Колев
СТИГМА И СТИГМАТИЗАЦИЯ В ОБЩЕСТВОТО 186

Georgi V. Kolev
STIGMA AND STIGMATIZATION IN THE SOCIETY 186

Данаил Е. Желязков
ГАЙДАТА КАТО МУЗИКАЛЕН ИНСТРУМЕНТ 198

Danail E. Zhelyazkov
THE GOD AS A MUSICAL INSTRUMENT 198

Даниел В. Василев
ХАРАКТЕРНИ ОСОБЕНОСТИ НА КИТАРНИЯ СЪПРОВОД 210

Daniel V. Vasilev
A MAIN CHARACTERISTICS OF THE GUITAR ACCOMPANIMENT 210

Дарина Ж. Бонева
КОМУНИКАТИВНИ НАРУШЕНИЯ ПРИ ДЕЦА С ДЦП 215

Darina J. Boneva
COMMUNICATIVE DISORDERS IN CHILDREN WITH CPD 215

Деница В. Спасова
КУЛТУРНОТО НАСЛЕДСТВО В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО В ШЕСТИ КЛАС 218

Denitsa V. Spasova
THE CULTURAL HERITAGE IN THE TRAINING ART IN SIXTH GRADE 218

Диана Ж. Филипова
ЗАВИСИМОСТ МЕЖДУ ПОКАЗАТЕЛИТЕ ЗА ДВИГАТЕЛНА ГОДНОСТ И ВОЛЕЙБОЛНИ ТЕХНИЧЕСКИ УМЕНИЯ ПРИ УЧЕНИЦИ ОТ ДЕВЕТИ КЛАС, ИЗУЧАВАЩИ ВОЛЕЙБОЛ В ЧАСОВЕТЕ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТНИЕ И СПОРТ 222

Diana J. Filipova
CORRELATION BETWEEN THE INDICATORS OF MOTOR ABILITY AND VOLLEYBALL TECHNICAL SKILLS FOR STUDENTS FROM THE NINTH GRADE, STUDYING VOLLEYBALL IN THE CLASSES OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT 222

Диана Ж. Филипова
ИЗСЛЕДВАНЕ НА ДВИГАТЕЛНАТА ДЕЕСПОСОБНОСТ НА УЧЕНИЦИ ОТ ДЕВЕТИ КЛАС, ИЗУЧАВАЩИ ВОЛЕЙБОЛ, В ЧАСОВЕТЕ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ 226

Diana J. Filipova
RESEARCH OF MOTOR CAPACITY OT STUDENTS FROM NINGTH GRADE WHO ARE STUDYING VOLLEYBALL IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORT CLASSES 226

Димитър И. Балкански
РАЗВИТИЕ НА ИЗОБРАЗИТЕЛНАТА ДЕЙНОСТ НА ДЕЦА С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ 231

Dimitar I. Balkanski
DEVELOPMENT OF THE IMPRESSIVE ACTIVITY OF CHILDREN WITH MISCELLANEOUS EQUALITY..... 231

Димитър Н. Чолаков
СЪВРЕМЕННОТО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО, НЕГОВИТЕ ГРАНИЦИ И СИМБИОЗАТА МЕЖДУ ИЗКУСТВАТА 240

Dimitar N. Cholakov
CONTEMPORARY FINE ART FRONTIERS AND SYMBIOSIS BETWEEN ARTS..... 240

Дончо И. Иванов
СЕМИОТИКАТА – МЕЖДУ БИТИЕТО И СЪЗНАНИЕТО 244

Doncho I. Ivanov
THE SEMIOTICS BETWEEN BITE AND CONSCIOUSNESS 244

Евгения С. Иванова
ИЗКУСТВОТО КАТО СРЕДСТВО ЗА ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ НА КОМЕРСИАЛИЗАЦИЯТА..... 254

Evgeniya S. Ivanova
ART AS MEANS OF REACTION TO COMMERCIALIZATION..... 254

Елена К. Тодорова, Севджихан А. Еюбова
НУМИКОН - ИНОВАТИВЕН МЕТОД ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО МАТЕМАТИКА ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ 268

Elena K. Todorova, Sevdzhihan A. Eyubova
NUMICON – AN INNOVATIVE METHOD FOR TEACHING MATHEMATICS TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS 268

Елица В. Дойчинова
ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ФУНКЦИЯ НА МУЗЕИТЕ И ХУДОЖЕСТВЕНИТЕ ГАЛЕРИИ 276

Elitsa V. Doychinova
EDUCATIONAL FUNCTION OF THE GALLERIES AND ART MUSEUMS 276

Живко В. Жечев
ИНСТИТУЦИОНАЛНИТЕ ДЕЦА ПРЕЗ ПРИЗМАТА НА МИКРОСОЦИОЛОГИЧЕСКАТА ПАРАДИГМА И КОНЦЕПЦИЯТА ЗА СОЦИАЛНАТА ДИСТАНЦИЯ 283

Zhivko V. Zhechev
INSTITUTIONAL CHILDREN IN THE PRESENCE OF THE MICROSOCIOLOGICAL PARADIGM AND THE CONCEPT OF SOCIAL DISTANCE 283

Зюлбие Н. Мустафова
ДЕТЕ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ В СЕМЕЙСТВОТО – НАГЛАСИ И ПРИЕМАНЕ 291

Zûlbie N. Mustafova
A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE FAMILY – ATTITUDES AND ACCEPTANCE 291

Ина В. Дикова
СТРАТЕГИЧЕСКО УПРАВЛЕНИЕ НА ЧОВЕШКИТЕ РЕСУРСИ В УЧИЛИЩНИТЕ СТРАТЕГИИ ЗА РАЗВИТИЕ 297

Ina V. Dikova
HUMAN RESOURCE MANAGEMENT IN SCHOOL DEVELOPMENT STRATEGIES 297

Йорданка Ст. Пейчева, Мария Ив. Аврамова
ИЗГРАЖДАНЕ НА ОСНОВИТЕ НА КЛЮЧОВАТА КОМПЕТЕНТНОСТ ИНИЦИАТИВНОСТ И ПРЕДПРИЕМЧИВОСТ В ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ НА ПЪРВОКЛАСНИЦИТЕ 308
Yordanka St. Peycheva, Maria Iv. Avramova
BUILDING THE FOUNDATIONS OF THE KEY COMPETENCY INITIATIVITY AND ENTREPRENEURSHIP IN TECHNOLOGICAL TRAINING OF THE FIRST CLASSES 308

Калина Ив. Алексиева
РЕЗУЛТАТИ ОТ ПОСТИЖЕНИЯТА НА ДЕЦА, УЧАСТНИЦИ В „ПРАЗНИК НА МАТЕМАТИКАТА“ 316
Kalina Iv. Aleksieva
“MATHS FEAST” COMPETITION – PARTICIPANT PERFORMANCE ANALYSIS 316

Калинка Спасова
ФОРМИРАНЕ НА ГРАФОМОТОРНИ УМЕНИЯ ПРИ ДЕЦА С ЕЗИКОВА ПАТОЛОГИЯ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ 332
Kalinka Spassova
FORMATION OF GRAPHOMOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH LANGUAGE PATHOLOGY IN THE PRE-SCHOOL AGE 332

Камен М. Теофилов
НОВИ ТЕНДЕНЦИИ В АЛПИНИЗМА 340
Kamen M. Teofilov
NEW TRENDS IN ALPINISM 340

Керанка Г. Велчева
КОМБИНАТОРИКАТА В ПРОЕКТИРАНЕИ КОНСТРУИРАНЕТО НА ИЗДЕЛИЯ ОТ МЕТАЛНИ МАТЕРИАЛИ 346
Keranka G. Velcheva
COMBINATION IN DESIGN AND CONSTRUCTION OF ARTICLES OF METAL MATERIALS 346

Красимира П. Чепишева
ОЦЕНЪЧНАТА КАРТА ЗА СБИТ ПРЕРАЗКАЗ В ПОМОЩ НА УЧИТЕЛИТЕ КАТО ОЦЕНИТЕЛИ 362
Krasimira P. Chepisheva
INNOVATIONS IN AN EVALUATION CARD FOR A CONCISE REWRITING 362

Лилия Цв. Лозанова
ЦЕННОСТИ, СВЪРЗАНИ СЪС САМОУТВЪРЖДАВАНЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ И ВЛИЯНИЕТО НА СОЦИАЛНИТЕ МРЕЖИ ВЪРХУ ТЯХ 375
Lilia Cv. Lozanova
VALUES, RELATED TO THE SELF-APPROVAL OF STUDENS AND THE EFFECTS DF SOCIAL NETWORKS ON THEM 375

Лиляна М. Каракашева, Антоанета К. Ковачева
ЕНИГМАТИЧНИ СРЕДСТВА ЗА РАЗВИТИЕ НА МАТЕМАТИЧЕСКОТО МИСЛЕНЕ У УЧЕНИЦИТЕ В ПРОГИМНАЗИАЛНИЯ ЕТАП НА ОБРАЗОВАНИЕ 381
Lilyana M. Karakasheva, Antoaneta K. Kovacheva
ENIGMATIC RESOURCES FOR DEVELOPING MATHEMATICAL THINKING AMONG STUDENTS IN THE LOWER SECONDARY EDUCATION 381

Лора М. Рашкова
ФИНАНСИРАНЕ НА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ ЗАВЕДЕНИЯ В БЪЛГАРИЯ 388
Lora M. Rashkova
FUNDING OF THE SOCIO-PEDAGOGICAL INSTITUTIONS IN BULGARIA 388

Люба Ат. Златкова
РИТЪМЪТ В РАЗЛИЧНИТЕ ПРОЯВЛЕНИЯ НА НАРОДНОТО ИЗКУСТВО 398
Liuba At. Zlatkova
THE RHYTHM IN DIFFERENT MANIFESTATIONS OF FOLK ART 398

Маргарита Бонева, Веселина Иванова
ТОКСИНИ В ХРАНИТЕ 409
Margarita Boneva, Veselina Ivanova
TOXINS IN FOODS 409

Мария Н. Бурева
СКРИНИНГОВО ПРОУЧВАНЕ НА ЗДРАВОСЛОВНОТО СЪСТОЯНИЕ И КАЧЕСТВОТО НА ЖИВОТ НА СТУДЕНТИ ОТ БУРГАСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „АСЕН ЗЛАТАРОВ“ 421

Maria N. Bureva
SCIENTIFIC STUDY OF THE HEALTH CONDITION AND THE QUALITY OF LIFE OF BURGAS STUDENTS UNIVERSITY „ASEN ZLATAROV“ 421

Мария П. Темникова
ВКЛЮЧВАНЕТО НА ЕЛЕМЕНТИ ОТ КОМБИНАТОРИКАТА В ИЗБИРАЕМИТЕ ЧАСОВЕ ПО РАЗШИРЕНА И ДОПЪЛНИТЕЛНА ПОДГОТОВКА ПО МАТЕМАТИКА В I – II КЛАС 432

Maria P. Temnikova
INCLUSION OF ELEMENTS FROM COMBINATORICS IN THE OPTIONAL MATHEMATICS CLASSES FOR GRADES I – II..... 432

Мария Ц. Цанкова-Калоянова, Цанко А. Цанков
СРЕДНИ СТОЙНОСТИ И ВАРИАТИВНОСТ НА ПРИЗНАЦИТЕ НА ФИЗИЧЕСКО РАЗВИТИЕ ПРИ 15–16-ГОДИШНИ БАСКЕТБОЛИСТКИ 445

Maria Tz. Tzankova-Kaloyanova, Tz. A. Tzankov
AVERAGE VALUES AND VARIATION OF BASIC SINGS OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF 15–16 YEARS OLD BASKETBALL PLAYERS..... 445

Мартин Ст. Базелков
ПРОУЧВАНЕ МНЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИ ОТ ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП ОТНОСНО ЗАНИМАНИЯТА ПО ФИТНЕС 451

Martin St. Bazelkov
EXPLORING THE OPINION OF HIGH SCHOOL STUDENTS ABOUT FITNESS TRAINING 451

Меглена Ж. Апостолова
АРНОЛД ШЬОНБЕРГ – ТАЛАНТЪТ И ПРОТИВОРЕЧИЯТА В ЛИЧНОСТТА НА ЕДИН ГЕНИЙ 457

Meglena Zh. Apostolova
ARNOLD SCHOENBERG – THE TALLENT AND THE CONFLICTS IN THE PERSONALITTY OF A GENIUS..... 457

Milen Z. Zamfirov
SELF-LEARNING TECHNOLOGY 463

Милен З. Замфиров
ТЕХНОЛОГИЯ ЗА САМООБУЧЕНИЕ 463

Милена Г. Аврамова, Емил Р. Аврамов, Мария Ц. Цанкова-Калоянова
АНАЛИЗ НА ИГРОВАТА ДЕЙНОСТ НА „ВАРДАР“ СКОПИЕ – УЧАСТНИК В ШАМПИОНСКАТА ЛИГА ПО ХАНДБАЛ ЗА СЪСТЕЗАТЕЛНАТА 2016–2017 г. 472

Milena G. Avramova, Emil R. Avramov, Maria T. Tsankova-Kaloyanova
ANALYSIS OF VARDAR SKOPIE ACTIVITY SKILLS – A PARTICIPANT IN THE HANDBALL CHAMPIONSHIP FOR THE COMPETITION 2016–2017 472

Милена А. Георгиева
ЗА СЕМЕЙНАТА СРЕДА И ВЪЗПИТАНИЕТО НА ВЪЗРОЖДЕНСКИЯ ПЕДАГОГ ТОДОР ИКОНОМОВ 479

Milena A. Georgieva
THE FAMILY ENVIRONMENT AND UPBRINGING OF TODOR IKONOMOV – EDUCATOR OF THE BULGARIAN NATIONAL REVIVAL ..479

Милко В. Бошнаков
ОБРЕДЪТ „ПЕПЕРУДА“ В МУЗИКАЛНО-ФОКЛОРНАТА ТРАДИЦИЯ НА САТОВЧА 487

Milko V. Boshnakov
THE RITUAL “PEPERUDA” (BUTTERFLY) IN THE TRADITION OF THE MUSIC FOLKLORE IN THE VILLAGE OF SATOVCHA..... 487

Милчо С. Узунов, Галина С. Очева
ВРЪЗКА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ФАКТОРИ ПРИ ИЗПЪЛНЕНИЕ НА ТЕХНИЧЕСКИ ЕЛЕМЕНТИ ОТ СТУДЕНТИ В ТУ-СОФИЯ, ПРАКТИКУВАЩИ ТЕНИС НА МАСА В ЧАСОВЕТЕ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ 495

Milcho S. Uzunov, Galina S. Otcheva
RELATIONSHIP OF THE PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE PERFORMANCE OF TECHNICAL ELEMENTS BY STUDENTS FROM TECHNICAL UNIVERSITY OF SOFIA, PRACTICING TABLE TENNIS IN CLASSES OF PHYSICAL EDUCATION..... 495

Мирослав К. Недялков
СТРУКТУРИРАНЕ И ФУНКЦИИ НА ДЪРВЕНАТА ДУХОВА ГРУПА В ЛОНДОНСКИТЕ СИМФОНИИ НА ХАЙДН..... 508

Miroslav K. Nedyalkov
STRUCTURING AND FUNCTIONS OF THE WOODWIND SECTION IN HAYDN’S LONDON SYMPHONIES 508

Надежда П. Николова
ФОРМИ И ЦВЕТОВЕ В ДЕКОРАТИВНИТЕ КОМПОЗИЦИИ ОТ КРЪГЛАТА ЦЪРКВА В ПРЕСЛАВ. ПАРАЛЕЛИ МЕЖДУ ПРЕСЛАВСКИТЕ ОБРАЗЦИ И ДЕКОРАТИВНИТЕ МОЗАЙКИ ОТ БАЗИЛИКАТА „САН ВИТАЛЕ“ В РАВЕНА, ИТАЛИЯ 517

Nadezhda P. Nikolova
FORMS AND COLORS IN DECORATIVE COMPOSITIONS FROM THE ROUND CHURCH IN PRESLAV. PARALLELS BETWEEN THE PRESLAVIAN MODELS AND THE DECORATIVE MOSAICS FROM THE BASILICA “SAN VITALE” IN RAVENNA, ITALY 517

Надя Н. Николова
ДИАГНОСТИКА НА ЛИЧНОСТНАТА ГОТОВНОСТ НА ДЕЦАТА ОТ ПОДГОТВИТЕЛНАТА ГРУПА 528

Nadia N. Nikolova
DIAGNOSTICS OF THE PERSONAL READINESS OF CHILDREN IN PREPARATORY GROUP 528

Наталия И. Витанова
ОБРАЗОВАНИЕТО В „ПЛОСКИЯ СВЯТ“ И ОТВЪД НЕГО – ТЕОРИЯ НА ВЕРОЯТНОСТИТЕ 535

Natalia I. Vitanova
EDUCATION IN THE “FLAT WORLD” AND BEYOND – PROBABILITY THEORY 535

Наташа Л. Колева
ЕКИПЪТ – СЪЩНОСТ, ОРГАНИЗАЦИЯ, МОДЕЛИ 547

Natasha L. Koleva
THE TEAM – CONTENT, MANAGEMENT, MODELS 547

Недка Н. Стефанова
ЗРИТЕЛНО ЗАТРУДНЕНОТО ДЕТЕ – ЧАСТ ОТ СВЕТА НА ВИЖДАЩИТЕ 560

Nedka N. Stefanova
VIUAL IMPAIRED CHILD AS PART OF THE SEEING WORLD 560

Нели Ил. Бояджиева
АКТУАЛНИ ТЕНДЕНЦИИ В НАУЧНОТО РАЗВИТИЕ И ПРИЛОЖЕНИЕ НА ПРИНЦИПА ЗА ВЪЗПИТАНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ И ТЕРАПИЯ ЧРЕЗ ИЗКУСТВО В БЪЛГАРИЯ 569

Neli. Il. Boiadjieva
AKTUAL TENDENCES IN THE SCIENTIFIC GROWTH AND APPLICATION OF THE PRINCIPLE OF EDUCATION AND THERAPY THROUGH ART IN BULGARIA 569

Ольга Ан. Ваткова
РАЗВИТИЕ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЯТИКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ 580

Olga An. Vatkova
DEVELOPMENT OF VISUAL THINKING PUPILS OF THE FIFTH CLASSES AT FINE ARTS LESSONS IN SECONDARY SCHOOL 580

Петранка А. Христова
ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ ИЗПОЛЗВАНИ В ОБУЧЕНИЕТО НА ДЕЦА БИЛИНГВИ. ПРЕДИМСТВА И ПРОБЛЕМИ 586

Petranka A. Hristova
INTERACTIVE METHODS USED IN THE TRAINING OF CHILDREN BILLINGS. ADVANTAGES AND PROBLEMS 586

Петя В. Марчева-Йошовска
ИЗСЛЕДВАНЕ НА ДЕТЕРМИНАНТИТЕ НА BURNOUT В УЧИТЕЛСКАТА ПРОФЕСИЯ 592

Petya V. Marcheva-Yoshovska
DETERMINANTS OF BURNOUT IN THE TEACHERS' PROFESSION 592

Пламен Иванов, Теодора Сотирова
ДЕТСКАТА АГРЕСИЯ И ХРАНЕНЕТО 601

Plamen Ivanov, Teodora Sotirova
CHILDREN'S AGGRESSION AND EATING 601

Пламена Д. Неделчева
РОЛЯТА НА ЦЕНТЪРА ЗА ПОДКРЕПА ЗА ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ – ОБЩИНСКИ ДЕТСКИ КОМПЛЕКС – НОВИ ПАЗАР ЗА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ИЗРАСТВАНЕ НА УЧЕНИЦИТЕ И ТЕХНИТЕ ИНТЕРЕСИ 612

Plamena D. Nedelcheva
THE ROLE OF THE MUNICIPALITY CHILDREN'S CENTRE IN NOVI PAZAR FOR SUPPORTING CHILDREN'S INTELLECTUAL GROWTH AND PERSONAL DEVELOPMENT 612

Ралица П. Базайтова
УЧИЛИЩАТА ПО ИЗКУСТВАТА
И НОРМАТИВНИТЕ ДОКУМЕНТИ 619

Ralitza P. Bazaytova
THE SCHOOLS OF ARTS AND THE REGULATIONS 619

Ренета А. Димитрова
ПРИЛОЖЕНИЕ НА ГРУПОВАТА РАБОТА ПРИ ЛИЦА С УМСТВЕНА
ИЗОСТАНАЛОСТ В СОЦИАЛНИ УСЛУГИ В ОБЩНОСТТА 626

Reneta A. Dimitrova
APPLICATION OF THE GROUP WORK FOR PERSONS WITH MENTAL
RETARDATION IN SOTSIAL SERVICES IN THE COMMUNITY 626

Росица П. Михайлова, Екатерина Л. Люцканова
„СЕМЕЙНАТА ДЪСКА“ – ТВОРЧЕСКИ ИНСТРУМЕНТ
ЗА БИОГРАФИЧНА РАБОТА С ДЕЦА 634

Rosica P. Mihaylova, Ekaterina L. Lyutskanova
“FAMILYBOARD” – CREATIVE METHODE
FOR BIOGRAFIE WORK WHIT CHILDREN 634

Ростислава Г. Тодорова-Енчева
ЕДНА НЕПУБЛИКУВАНА ИКОНА „ТАЙНАТА ВЕЧЕРЯ“
НА ШУМЕНСКИЯ ЗОГРАФ НИКОЛА ВАСИЛЕВ 640

Rostislava G. Todorova-Encheva
AN UNPUBLISHED ICON OF THE LAST SUPPER
BY ZOGRAPH NIKOLA VASILEV FROM SHUMEN 640

Светла К. Недева, Чавдар Г. Сотиров
ВАЛИДИРАНЕТО НА ПРОФЕСИОНАЛНА КВАЛИФИКАЦИЯ –
ВЪЗМОЖНОСТ ЗА РАЗШИРЯВАНЕ ДОСТЪПА ДО ПО-НАТАТЪШНО
ОБУЧЕНИЕ И ПРОФЕСИОНАЛНА РЕАЛИЗАЦИЯ 647

Svetla K. Nedeva, Chavdar G. Sotirov
VALIDATION OF A VOCATIONAL QUALIFICATION – OPPORTUNITY
FOR OPENING ACCESS TO FURTHER EDUCATION AND CAREER
DEVELOPMENT 647

Светлана Р. Крумова
ВЪЗДЕЙСТВИЕ ВЪРХУ АУДИТОРИЯТА
ЧРЕЗ ТЕАТРАЛНАТА АКЦИЯ 657

Svetlana R. Krumova
EFFECT ON THE AUDIENCE THROUGH THEATRICAL ACTION 657

Светлозар П. Вацов
СПЕЦИФИКА НА УЧИЛИЩЕТО КАТО ОБЕКТ НА УПРАВЛЕНИЕ 667
Svetlozar P. Vatsov
CHARECTERISATION OF THE SCHOOL
AS AN OBJECT OF MANAGEMENT 667

Светлозар П. Стоянов
КРАТЪК ИСТОРИЧЕСКИ ОБЗОР НА КЛАСИЧЕСКИТЕ
ПРИНЦИПИ ЗА СТРАТИГРАФСКОТО ПОЗНАНИЕ 675
Svetlozar P. Stoyanov
A BRIEF HISTORICAL SURVEY OF THE CLASSICAL
STRATIGRAPHIC PRINCIPLES AND KNOWLEDGE 675

Светослава Р. Соколова
МЕТОДИ И ТЕХНИКИ ЗА АКТИВНО УЧЕНЕ В ЗАДЪЛЖИТЕЛНИТЕ
ЧАСОВЕ ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО 681
Svetoslava R. Sokolova
METHODS AND TECHNICS FOR ACTIVE LEARNING
IN THE CLASSES FO TECHNOLOGIES AND ENTREPRENEURSHIP 681

Севдалина М. Георгиева
ПЕДАГОГИЧЕСКА ТЕХНОЛОГИЯ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ
НА ПРОБЛЕМНО-ТВОРЧЕСКИ МОДЕЛ НА ОБУЧЕНИЕ
ПО МАТЕМАТИКА 689
Sevdalina M. Georgieva
PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR REALIZING PROBLEMIC-
CREATIVE MODEL OF MATHEMATICS EDUCATION 689

Севджихан А. Еюбова
ПРИЛОЖЕНИЕ НА DEVELOPMENTAL PROFILE-3
В ОЦЕНКАТА, ИДЕНТИФИЦИРАНЕТО И НАСОЧВАНЕТО
НА ДЕЦА ЗА СПЕЦИАЛНА ОБРАЗОВАТЕЛНА ПОДКРЕПА 697
Sevdzhihan A. Eyubova
APPLICATION OF DEVELOPMENTAL PROFILE-3
IN ASSESSMENT, IDENTIFICATION AND REFERRING
CHILDREN FOR SPECIAL EDUCATIONAL SUPPORT 697

Симеон И. Сапунджиев
СОЦИАЛНО ВКЛЮЧВАНЕ И ТРУДОВА ЗАЕТОСТ
ПРИ ЛИЦА С ПСИХИЧНИ РАЗСТРОЙСТВА 705

Simeon I. Sapundzhiev
SOCIAL INCLUSION AND EMPLOYMENT
OF PEOPLE WITH MENTAL ILLNESS 705

Снежана Г. Въчева
ИНСТИТУТИТЕ ЗА ДЕТСКИТЕ УЧИТЕЛКИ
ПРЕЗ ПЕРИОДА 1945 – 1948 Г. 718

Snezhana G. Vacheva
THE INSTITUTES FOR KINDERGARTEN TEACHERS
IN THE PERIOD 1945 – 1948 718

Снежана Лазарова
ИЗПОЛЗВАНЕ НА ПРОБЛЕМНОТО ОБУЧЕНИЕ ПРИ ЗАПОЗНАВАНЕ
НА УЧЕНЦИТЕ С ПРИРОДНАТА И ОБЩЕСТВЕНАТА СРЕДА..... 727

Snezhana Lazarova
THE USE OF PROBLEMIC TRAINING FOR THE RECOGNITION
OF SCIENTISTS WITH THE NATURAL AND PUBLIC ENVIRONMENT....727

Снежана Х. Николова, Бонка Д. Василева, Снежана С. Велева
ЦЕНТЪР ЗА СПЕЦИАЛНА ОБРАЗОВАТЕЛНА ПОДКРЕПА:
СТРАТЕГИЯ ЗА РАЗВИТИЕ..... 732

Snezhana H. Nikolova, Bonka D. Vasileva, Snezhana S. Veleva
CENTER FOR SPECIAL EDUCATIONAL SUPPORT:
DEVELOPMENT STRATEGY 732

Снежанка Д. Георгиева
ИНТЕРАКТИВНИ МОДЕЛИ НА ОБРАТНА ВРЪЗКА
И РОЛЯТА ИМ ПРИ ОБУЧЕНИЕ НА СТУДЕНТИ
С ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПРОФИЛ 745

Snezhanka D. Georgieva
INTERACTIVE MODELS OF REVERSE RELATIONS AND THEIR ROLE
IN EDUCATION OF STUDENTS WITH PEDAGOGICAL PROFILE..... 745

Соня Б. Илиева
СЪВРЕМЕННИЯТ СОЦИОЛОГИЧЕСКИ ДИСКУРС
В СОЦИОЛОГИЯТА 758

Sonya B. Ilieva
THE CONTEMPORARY SOCIOLOGICAL DISCOURSE
IN THE SOCIOLOGY..... 758

Стела А. Бошнакова
ЙОХАН ХАЙНРИХ ПЕСТАЛОЦИ (1746–1827) –
„ВСИЧКО ЗА ДРУГИТЕ, ЗА СЕБЕ СИ НИЩО“ 767
Stella A. Boshnakova
JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746 – 1827) –
“EVERYTHING FOR OTHERS, NOTHING FOR HIMSELF” 767

Стефан Хр. Базелков
ИНОВАТИВНИ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОДХОДИ ЧРЕЗ
ФУТБОЛ-3 ЗА ТОЛЕРАНТНОСТ И ОГРАНИЧАВАНЕ
НА НАСИЛИЕТО, РАСИЗМА И ДИСКРИМИНАЦИЯТА 771
Stefan Hr. Bazelkov
INNOVATIVE AND EDUCATIONAL APPROACHES THROUGH
FOOTBALL-3 FOR TOLERANCE AND LIMITATION OF VIOLENCE,
RACISM AND DISCRIMINATION..... 771

Таквор Мануелян
СОЦИО-КУЛТУРНИ АСПЕКТИ НА АУТСОРСИНГ ПРОЦЕСИТЕ 777
Takvor Manuelyan
SOCIAL AND CULUTRAL IMPACTS OF OUTSOURCING..... 777

Таня Х. Колева
ИЗСЛЕДВАНЕ НА САМОЧУВСТВИЕТО, АКТИВНОСТТА И
НАСТРОЕНИЕТО НА СТУДЕНТИ ОТ АГРАРЕН УНИВЕРСИТЕТ –
ПЛОВДИВ..... 784
Tanya H. Koleva
SURVEY OF THE SELF-ESTEEM, ACTIVITY AND MOOD
OF STUDENTS FROM AGRICULTURAL UNIVERSITY – PLOVDIV..... 784

Татяна В. Митева
СЪВРЕМЕННИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПРАКТИКИ
В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В V КЛАС
(УСВОЯВАНЕ НА ПРАВОПИСНИ ОСОБЕНОСТИ
НА ДУМАТА, СВЪРЗАНИ С МОРФЕМНИЯ Й СТРОЕЖ)..... 789
Tatyana V. Miteva
MODERN EDUCATIONAL PRACTICES IN TEACHING
BULGARIAN IN THE 5TH GRADE (LEARNING OF SPELLING
PECULIARITIES OF THE WORD, WHICH ARE RELATED TO
ITS MORPHEMIC STRUCTURE) 789

Теодора Ж. Игнатова
ПО НЯКОИ ВЪПРОСИ ЗА РАННОТО ОБУЧЕНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕНАТА ГИМНАСТИКА 802

Teodora J. Ignatova
SOME QUESTIONS ABOUT EARLY EDUCATION IN ARTISTIC GYMNASTICS 802

Теодора Н. Симеонова
ОБУЧЕНИЕ ПО ВОЛЕЙБОЛ НА УЧЕНИЦИ ОТ 6. КЛАС В ЗАВИСИМОСТ ОТ СПОРТНО-ПОДГОТВИТЕЛНИ УПРАЖНЕНИЯ И ИГРИ 808

Teodora N. Simeonova
LEARNING OF VOLLEYBALL OF SCIENTISTS FROM THE 6TH CLASS IN RELATION TO SPORTS-PREPARATORY EXERCISES AND GAMES ... 808

Христина Хр. Григорова
ХАРАКТЕРНИ ПОВЕДЕНЧЕСКИ СТЕРЕОТИПИ ВЪВ ВЗАИМООТНОШЕНИЯТА РОДИТЕЛ – ДЕТЕ ПРИ РОДИТЕЛИ НА ДЕЦА С ОПОЗИЦИОННО ПОВЕДЕНИЕ 819

Hristina Hr. Grigorova
TYPICAL BEHAVIORAL STEROTYPES IN PARENT – CHILD RELATIONSHIPS FOR PARENTS OF CHILDREN WITH OPPOSITIONAL BEHAVIOR..... 819

Цанко А. Цанков, Александър В. Григоров, Мария Ц. Цанкова-Калоянова
ВИЗУАЛИЗАЦИЯТА КАТО ПОМОЩНО СРЕДСТВО ПРИ ПСИХОЛОГИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА НА БАСКЕТБОЛИСТКИ ОТ 12–15-ГОДИШНА ВЪЗРАСТ..... 829

Tzanko A. Tzankov, Aleksandar V. Grigorov, Maria Tz. Tzankova-Kaloyanova
VISUALIZATION AS A RESOURCE THE PSYCHOLOGICAL TRAINING OF A BASKETBALL PLAYERS FROM 12 TO 15 YEARS OLD.....829

Чавдар Н. Стойчев
АНАЛИЗ НА НОВИТЕ УЧЕБНИ ПРОГРАМИ ЗА ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНА ПОДГОТОВКА ЗА СРЕДНА ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ 835

Chavdar N. Stoychev
ANALYSIS OF NEW CURRICULA FOR THE SECONDARY GENERAL EDUCATION FOR PHYSICAL EDUCATION AND SPORT 835

Юлияна Г. Панова
ОСНОВНИ МЕТОДИ НА РАБОТА
С ДЕТСКИ И УЧИЛИЩНИ СЪСТАВИ 843
Yuliyana G. Panova
MAIN METHODS OF WORKING WITH CHILDREN
AND SCHOOL VOCAL FORMATIONS 843

Яна Б. Жечева, Светла Д. Попова, Марияна Д. Милева, Галина В. Георгиева
ДЕЦАТА В ДЕЙСТВИЕ 851
Yana Zhecheva, Svetla D. Popova, Mariyana D. Mileva, Galina V. Georgieva
KIDS IN ACTION 851

Янко В. Янков, Янка С. Георгиева
АНАЛИЗ НА ОБУЧЕНИЕТО В ГРУПИ ПО СПОРТ –
ВОЛЕЙБОЛ, ПРИ ШУМЕНСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
И ТЕХНИЧЕСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ – ВАРНА 856
Yanko V. Yankov, Yanka S. Georgieva
ANALYSIS OF PURPOSE IN SPORT GROUPS –
VOLLEYBALL AT UNIVERSITY OF SHUMEN
AND TECHNICAL UNIVERSITY – VARNA 856

DO MATHEMATICS AND SCIENCE TEACHERS SUPPORT ME TOGETHER? EVIDENCE FROM TIMSS 2015 FOR EUROPE

Gökhan Ilgaz, Eren Halil Özberk

ДАЛИ МАТЕМАТИКАТА И УЧИТЕЛИТЕ ЗАЕДНО ПОДКРЕПЯТ МЕН? ДОКАЗАТЕЛСТВО ОТ TIMSS 2015 ЗА ЕВРОПА

Гокхан Илгаз, Ерен Халил Озберк

ABSTRACT: The aim of the study is to examine European students' perceptions about their science and mathematics teachers' supports. The data of the study was gathered from Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2015. The data was gathered from eight grade students who are different European countries was analysed. Gamma test was used to identify the relationship between student's perceptions about science and mathematics teachers' supports. According to results, there are the meaningful relationships from .40 to .60 between student's perceptions about science and mathematics teachers' supports.

Introduction

Even if the curriculum is prepared is very perfect, teachers is the most important people who are responsible curriculum implementation [1]**.** The teacher is the person directly interacting with the student in the process. Therefore, the environment created by the teacher can influence the success and other affective outcomes of the student [2, 3]**.** For example, self-efficacy concept which was developed by Bandura (1977) [4] is one of the affective outcome. The self-efficacy can effective the achievement [5, 6, 7, 8]**.** Bandura (1997) [9] also shows verbal persuasion among the sources of self-efficacy. Encouraging situations which are especially provided by teachers, are also increasing students' self-efficacy which also can reason to student achievement. This situation can be considered as teacher support in general. Another example is the model produced by Klem and Connell (2004) (10]**.** This model consists of context, action and outcome. Context includes the support of teachers and increases student engagement and leads to success as an outcome.

Teacher support is defined as „degree to which teachers listen to, encourage, and respect students" [11, p. 51]. According to Kelly and Zhang (2016) [10], teacher support includes Valuing of Student Ideas, Treating Students with Respect and Fairness, Expectations of Success, and Making Efforts to Aid Comprehension and Interest.

Studies have shown a positive relationship between teacher support and academic development [13, 14].

Most of the previous studies were conducted with a single subject area or a limited sample. Teacher support and related concepts are involved in large-scale studies such as the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) and the Program for International Student Assessment (PISA). For example, TIMSS makes measurements on science and mathematics areas every four years and thus provides information on the status of students in both areas of the large sample. Science and mathematics are very close to each other (Kelly and Zhang, 2016) [10] and can therefore influence each other. Even, it may be similarly perceived teacher support in these lessons. The TIMSS 2015 study covers topics that can be included in teacher support for science and mathematics. The purpose of this study was to investigate the distribution of perceptions of science and mathematics teachers' support in countries that have participated in the TIMSS 2015 study across Europe, considering the work of the European Union which see the importance of teacher education.

Method

The method of the study was survey research. The datas were gathered from TIMSS 2015 database and it was download from the https://www.iea.nl/repository/studies. At the TIMSS 2015 study, the students were asked questions which were about their science and mathematics teachers' support and were "My teacher is easy to understand", "My teacher gives me interesting things to do", "My teacher has clear answers to my questions", "My teacher is good at explaining mathematics/science", "My teacher lets me show what I have learned", My teacher does a variety of things to help us learn", "My teacher tells me how to do better when I make a mistake", "My teacher listens to what I have to say". The questions were four ordered scaled from Disagree a lot to Agree a lot. The participations of the study were 8^{th} grad students from European countries which took part in TIMSS 2015 study, but number of participations which were analysed were changed based on the data has missing or not. numbers of participations which were analysed were presented at tables. Goodman-Kruskal Gamma test was used for the analysing, and .05 was selected as meaningful level.

Findings

The result of analysis was presented Table 1.

Questions	Teachers	Science Teacher					Gamma	p
	Mathematics Teacher	Agree a lot	Agree a little	Disagree a little	Disagree a lot	Total		
My teacher is easy to understand	Agree a lot	4836	1714	602	304	7456	.40	.00
	Agree a little	1778	2188	665	208	4839		
	Disagree a little	616	731	493	148	1988		
	Disagree a lot	336	230	138	243	947		
	Total	7566	4863	1898	903	15230		
My teacher gives me interesting things to do	Agree a lot	4897	1147	269	118	6431	.60	.00
	Agree a little	1973	2627	740	184	5524		
	Disagree a little	538	945	672	202	2357		
	Disagree a lot	234	215	158	248	855		
	Total	7642	4934	1839	752	15167		
My teacher has clear answers to my questions	Agree a lot	5125	1541	495	272	7433	.45	.00
	Agree a little	1768	2198	651	178	4795		
	Disagree a little	592	800	524	148	2064		
	Disagree a lot	346	182	137	214	879		
	Total	7831	4721	1807	812	15171		
My teacher is good at explaining mathematics	Agree a lot	6033	1646	537	291	8507	.42	.00
	Agree a little	1733	1753	444	154	4084		
	Disagree a little	621	548	345	118	1632		
	Disagree a lot	370	180	106	187	843		
	Total	8757	4127	1432	750	15066		
My teacher lets me show what I have learned	Agree a lot	4421	1294	373	200	6288	.59	.00
	Agree a little	1427	2569	915	204	5115		
	Disagree a little	422	883	1065	259	2629		
	Disagree a lot	275	207	249	343	1074		
	Total	6545	4953	2602	1006	15106		
My teacher does a variety of things to help us learn	Agree a lot	4603	1554	452	238	6847	.45	.00
	Agree a little	1776	2283	625	219	4903		
	Disagree a little	624	853	606	152	2235		
	Disagree a lot	404	262	219	289	1174		
	Total	7407	4952	1902	898	15159		
My teacher tells me how to do better when I make a mistake	Agree a lot	6290	1817	572	258	8937	.55	.00
	Agree a little	1337	2056	636	135	4164		
	Disagree a little	364	517	427	110	1418		
	Disagree a lot	221	132	104	204	661		
	Total	8212	4522	1739	707	15180		
My teacher listens to what I have to say	Agree a lot	6249	1598	373	257	8477	.56	.00
	Agree a little	1518	2136	622	141	4417		
	Disagree a little	433	558	423	139	1553		
	Disagree a lot	292	140	104	226	762		
	Total	8492	4432	1522	763	15209		

According to Table 1, there are meaningful relationships between student perceptions. It means that if students if a student percept their mathematics teachers support to him/her, s/he percept similar science teacher support to him/her or the opposite can also be considered. The Goodman-Kruskal Gamma coefficient values is changed from.40 to.60. It can be state that correlation level is middle level.

Results

Teacher support is one of the important elements in education. One of the studies that may be included in this issue is the TIMSS 2015 study. This study includes questions about science and mathematics teachers, and some of these questions are directed at teachers' support for students. TIMSS 2015 is a large-scale study and is trying to provide information about students towards science and mathematics. Science and mathematics are areas that are closely related to each other. For example, there is a significant positive correlation of.89 between the scores of the students participating in this study. Teachers are one of the factors that are effective in getting these scores. This study also revealed that students perceived the support of science and mathematics teachers in a similar level. That is, if pupils perceive support from the science teacher, they perceive similar support from the mathematics teacher or vice versa. TIMSS studies are large-scale studies. Such studies collect information about their teachers' schools and programs. Findings for the data of the TIMSS 2015 study also show that the support perceptions of science and mathematics teachers are similar. This study is limited to the field of science and mathematics only. For further studies, it is proposed to do studies which cover other areas and school-based.

References

1. **Roehrig, G. H., Kruse, R. A., & Kern, A.** (2007). Teacher and school characteristics and their influence on curriculum implementation. *Journal of Research in Science Teaching*, *44*(7), 883 – 907. DOI: 10.1002/tea.20180

2. **Furrer, C., & Skinner, E.** (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, *95*(1), 148.

3. **Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W.** (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, *33*(3), 444.

4. **Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, Vol. 84, No.2, 191 – 215.

5. **Fenci, H., & Scheel, K.** (2005). Engaging students: An examination of the effects of teaching strategies on self-efficacy and course climate in a nonmajor physics course. Journal of Collee Science Teaching, 35 (1), 20 – 24.

6. **Schunk, D. H.** (1991). Self-efficacy and academic motivation. Educational Psychologist, 26 (3&4), 207 – 231.

7. **Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H.** (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. Journal of Educational Psychology, 8 (1), 91 – 100.

8. **Pajares, F., & Miller, M. D.** (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. Journal of Educational Psychology. 86(2), 193 – 203.

9. **Bandura, A.** (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman

10. **Klem, A. M., & Connell, J. P.** (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. Journal of school health, 74(7), 262 – 273.

11. **Brewster, A. B., & Bowen, G. L.** (2004). Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. Child and Adolescent Social Work Journal, 21(1), 47 – 67.

12. **Kelly, S., & Zhang, Y.** (2016). Teacher support and engagement in math and science: Evidence from the high school longitudinal study. *The High School Journal*, *99*(2), 141 – 165.

13. **Dietrich, J., Dicke, A. L., Kracke, B., & Noack, P.** (2015). Teacher support and its influence on students' intrinsic value and effort: Dimensional comparison effects across subjects. Learning and instruction, 39, 45 – 54.

14. **Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C.** (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. Learning and instruction, 42, 95 – 103.

OPINION SURVEY THE PARENTS OF THE APPLICATIION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF 6 – 7 YEAR OLDS

Irina B. Stoyanova, Chavdar Sotirov

ABSTRACT: The present article discusses opportunities for innovation and efficiency of the educational process. The aim of this publication is to examine and analyze the opinion of parents on the application of innovative technologies in the educational process of 6 – 7- year olds and at home. For the realization of this aim a survey is carried out with parents of children from kindergartens. In the poll puts questions related to innovative educational technologies – lapbook technology, information and gaming technologies.

KEYWORDS: preschool education, innovative educational technologies, lapbook, information and gaming technology

Introduction

One of the objectives of Pre-school Pedagogy is to identify the most appropriate modern technologies to ensure the full personal development of each child and to offer the best conditions for showing its potential and abilities.

Educational technologies are constantly evolving, and following research and development in this area, it can be noted that in the 21st century learning is characterized by "brand new features". Modern technologies in education bring new learning opportunities [3]. In this aspect, Y. Doncheva (2017) writes that the "transformation" of certain activities in modeling a developing educational and creative environment for children can successfully implement information and communication technologies and resources [6].

In accordance with the Pre-school and School Education Act (AWS), article 3 – Education as a process involves learning, education and socialization, it is a national priority and one of the principles for its implementation is: orientation to the interest and to the motivation of the child and the student, to the age and social changes in his life and it's ability to apply the acquired skills in practice; innovation and efficiency in pedagogical practices and in the organization of the learning process based on scientific substantiation and forecasting of innovation outcomes [2].

Essential to provoking the interest and motivation of the child and the student is the motivation: needs, interests, aspirations, goals, inclinations, etc. In this sense, motivation is seen as one of the main conditions for doing business and reaching a certain goal [1].

In this context, it is necessary to attract and provoke the interest and motivation of the child (the student) to carry out a more effective educational process. This is

one of the reasons for applying innovative educational technologies to pedagogical situations in the kindergarten.

Pre-primary education creates conditions for complete development of the child's personality; acquiring a set of competencies – the knowledge, skills and relationships needed to successfully pass the child to school education [4].

Table 1.
Statistical parameters of the survey

Number of parents interviewed – 51													
Question №	**yes**				**no**				**I can't decide**				
	Number		**(%)**		**Number**		**(%)**		**Number**		**(%)**		
1	50		98		1		2		-		-		
2	46		90,2		5		9,8		-		-		
3	**Smart phone**		**tablet**		**лаптоп**		**personal computer**		**TV**		**electronic games**		
	Number	**%**	**Number**	**%**	**Number**	**%**	**Number**	**%**	**Number**	**%**	**Number**	**%**	
	17	33,3	33	64,7	23	45	9	17,6	35	68,6	2	3,9	
4	**to 30 minutes**				**to 1 hour**				**up to 2 hours**				
	Number		**%**		**Number**		**%**		**Number**		**%**		
	1		2		27		53		23		45		
5	**electronic games**				**children's films**		**entertaining sites**		**videos**		**children's educational games**		others
	Number		**%**		**Number**	**%**	**Number**	**%**	**Number**	**%**	**Number**	**%**	**Number**	**%**
	15		29,4		39	76,4	8	15,7	20	39,2	10	19,6	2	3,9
6	**yes**				**no**				**I can't decide**				
	Number		**%**		**Number**			**%**	**Number**			**%**	
	44		86,3		7			13,7	-			-	
7	38		74,6		4			7,8	9			17,6	
8	47		92,2		4			7,8	-				
9	**mobile games**				**entertaining games**				**games with electronic means**				
	Number			**%**	**Number**		**%**		**Number**			**%**	
	21			41,2	23		45		20			39,2	
10	**yes**				**no**				**I can't decide**				
	Number		**%**		**Number**		**%**		**Number**			**%**	
	13		25,5		38		74,5		-			-	
11	37		72,5		14		27,5		-			-	
12	42		82,4		9		17,6		-			-	
13	38		74,5		13		25,5		-			-	
14	42		82,4		9		17,6		-			-	

In this connection, in the center of this study stands the problem of the need for the application of innovative technologies in the educational-learning process in 6 – 7 year olds.

The aim of this publication is to examine and analyze the opinion of parents on the application of innovative technologies in the educational- learning process of 6 – 7 year olds at home.

Tasks to accomplish the goal:

1. Study of literature on innovative educational technologies and compliance with normative documents on pre-school and school education.

2. An inquiry into parents' attitudes, knowledge and attitudes regarding the application of innovative technologies – lapbook technology, information technologies and gaming technologies.

3. Results of the analysis of the survey – conclusions and recommendations.

In connection with the pedagogical experiment on the implementation of the innovative technologies in the education process of the 6 – 7-year-old children, we conducted a sociological survey – a survey with the parents.

Analysis of parental survey results

The survey was conducted with 51 parents of the preparatory groups from Brezichka and Druzhba DG Shumen. The poll conducted with parents contains a total of 14 questions, with some of the questions having more than one optional answer. It was held once. The results of the survey are graphically presented in Table 1 and diagrams.

The results of the first question of the survey are presented in the diagram in Figure 1. To the question "Do you have resources for information technologies [1] at home?" The responses of parents – yes; no; I can't decide.

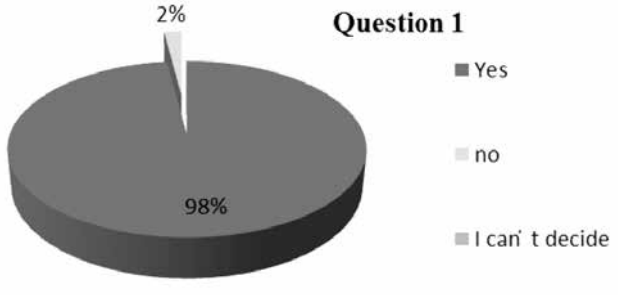


Figure 1.

[1] Information technology (IT) is a collection of means and methods for processing and transmitting data or primary information in order to obtain information with a new quality (product information) about the state of the object, process or phenomenon. www.tuj.asenevtsi.com/Inf%20tehnologii/IT004.htm

The result shows that almost all 50 parents – 98 % have IT resources at home. One parent – 2 % responded that there are no IT resources at home. The analysis of this question implies that IT tools are a necessity in our daily life and children's education.

Question № 2, "Is your child interested in IT at home?" The parents' answers are yes; no; I can't decide. Forty-six parents – 90,2 % responded that their child is interested in IT tools at home. Five parents – 9.8 % responded that their child is not interested in IT resources at home.

The results of the question show that the interest of the children in the IT resources is great and this also implies their introduction in the kindergarten in order for an interesting and more effective educational process.

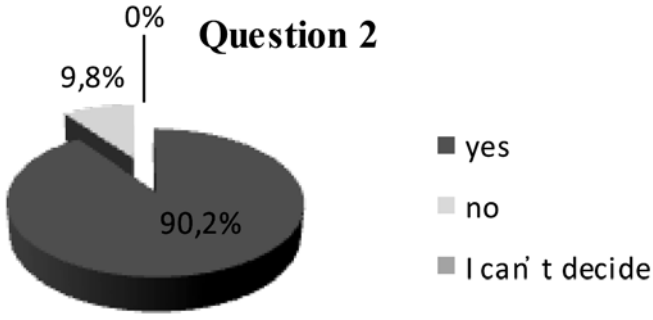


Figure 2.

The third question, "What resources do your child use most often at home?", The answers are: smartphone; tablet; laptop; personal computer; TV; electronic games. The results are shown in Figure 3.

Most of the parents, thirty-five, have indicated a response TV – 68.6 %. Thirty-three parents answered that their child uses the most common tablet – 64.7 %. Twenty-three parents have reported a laptop answering – 45 %. Seventeen parents answered that their child most often uses a smartphone – 33.3 %. Nine parents – 17.6 % have indicated a PC response. The smallest is the percentage of parents whose children most often use electronic games – two parents – 3.9 %. The results of the question show that children most often use TV, tablet and laptop. After that, a smartphone, PC, and a small number children play of electronic games.

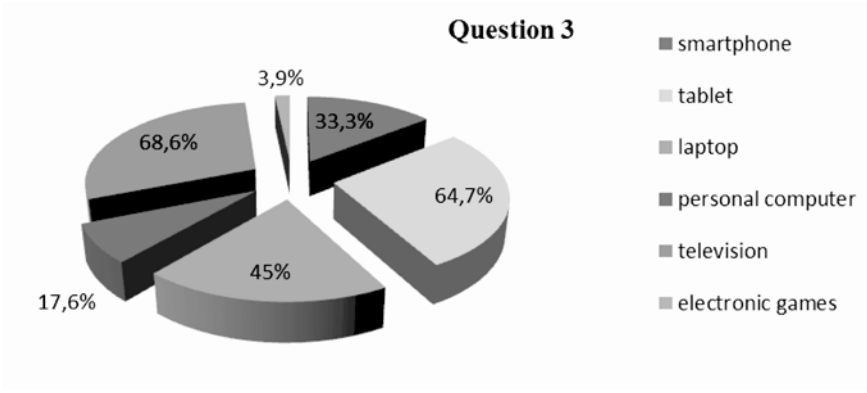


Figure 3.

The fourth question, "How long per day does your child use these resources" The parents' answers are – up to 30 minutes; to 1 hour; up to 2 hours. The results are presented in Figure 4.

The highest is the percentage of parents whose children use these resources within an hour. Twenty-seven parents – 52.9 %. Not a small percentage – 45 % are the parents who responded within two hours – twenty-three. The smallest is the percentage of parents responded up to 30 minutes – 2 %, one parent.

The analysis of the question shows that the children use the mentioned information resources within the normal time and do not overdo their use.

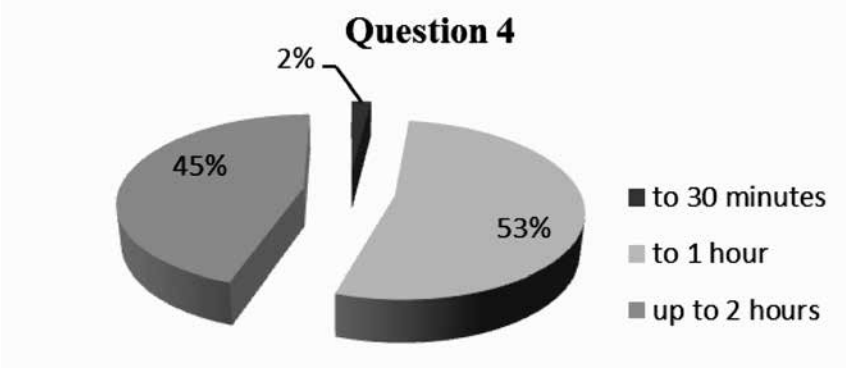


Figure 4.

To the question, "Which sites most often prefer your child?" The parents' answers are – electronic games; Children's movies; entertaining; clips; children's educational; others. The results are shown in Figure 5.

Most parents responded that their child preferred children's films – 39 parents – 76.4 %. Twenty parents have responded clips – 39.2 %. 29.4 % of parents respond that their child prefers electronic games – fifteen parents. Ten parents responded – children's educational games – 19.6 %. Eight parents have responded – entertaining sites – 15.7 %. The smallest is the percentage of parents 3.9 % said the answer – others – two parents. As they did not specify what other sites prefer their child. The analysis of the issue shows that the interest of children in children's films remains the biggest.

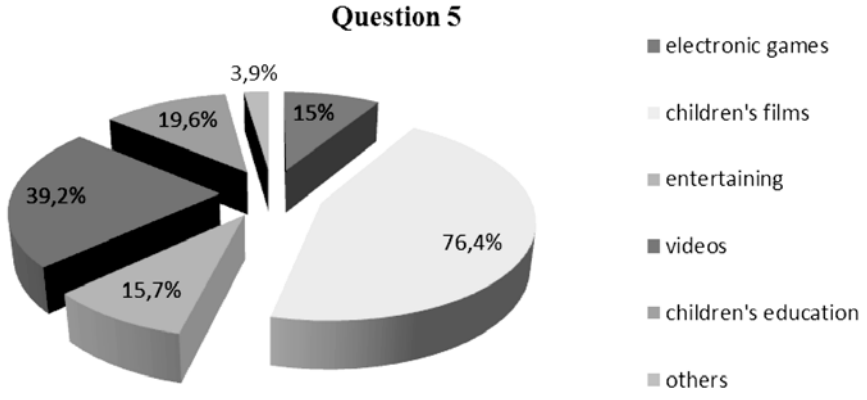


Figure 5.

Sixth Question: "Do you think that resources are being used for information technology in the pedagogical process in the kindergarten?" The parents' answers are yes; no; I can't decide. The results are reflected in the chart in Figure 6. Forty-four parents – 86.2 % responded – yes. Seven parents – 13.7 % responded that no means of information technology were used in the pedagogical process in the kindergarten. The analysis of the question shows that a small part of the parents is not sufficiently familiar with the use of information technology resources in the kindergarten.

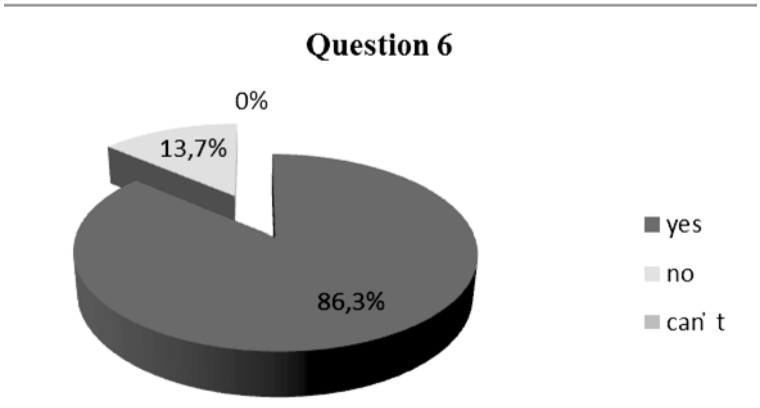


Figure 6.

The question "Does the use of IT resources in the fourth preparatory group increase the effectiveness of the pedagogical process?" The answers are yes; no; I can't decide. The results are presented in Diagram in Figure 7. Thirty-eight parents 74.5 % have indicated that the use of IT tools in the fourth preparatory group will increase the efficiency of the pedagogical process. Four parents, 7.8 %, have said no. Nine parents, 17.6 % said they could not judge.

The analysis shows parents' positive opinion of the need to apply the IT tools to 6 – 7-year-old children in the kindergarten.

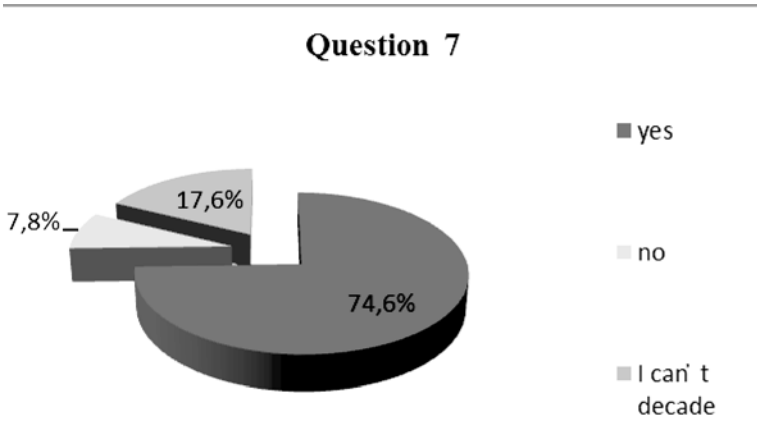


Figure 7.

On the eighth question, "Do you participate with your child in the games?" The answers are yes; no; I can't decide. The results are presented in the diagram shown in Fig. 8.

The highest is the percentage of parents who responded – yes. Forty-seven – 92.2 %.

Four parents – 7.8 % – responded that they didn't participate with their child in the games.

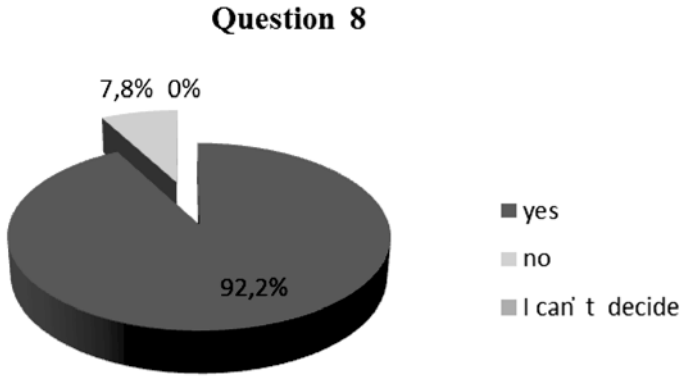


Figure 8.

The ninth question "What games are interesting for your child at home?". Parents' answers are: mobile games (ball games and other sports equipment, outdoor games), entertaining games (Puzzles, Maps, etc.), electronic games (PC, tablet, smartphone and etc.). The results are presented in Figure 9. Twenty-three parents – 45 % responded that their child was most interested in entertaining games (do not mind man, puzzles, maps, etc.). Twenty-one parents – 41.2 % have played mobile games (ball games and other sports equipment, outdoor games). Twenty parents – 39.2 % have indicated games with electronic means (computer, tablet, smartphone, etc.). The percentages of the three answers to the question are similar, which indicates that children are interested in all three types of games.

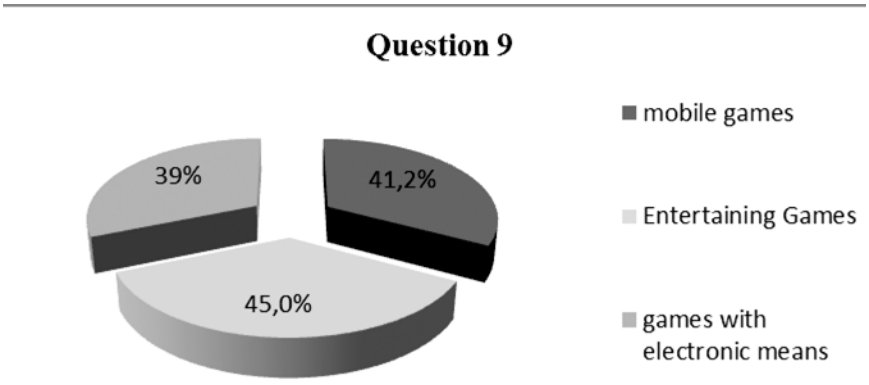


Figure 9.

To the question "Are you familiar with" Lapbook "and its application capabilities as an interactive information folder and innovative technology?" The answers are yes; no; I can't decide. The results are presented in Fig. 10.

The highest percentage is the percentage of parents who are not familiar with the "Lapbook" and its application options – thirty-eight parents – 74.5 %. Thirteen Parents – 25.5 % are familiar with "Lapbook". The analysis of suggests that "lapbook" is a technology unknown to parents – a new, innovative technology that could be applied in the educational process.

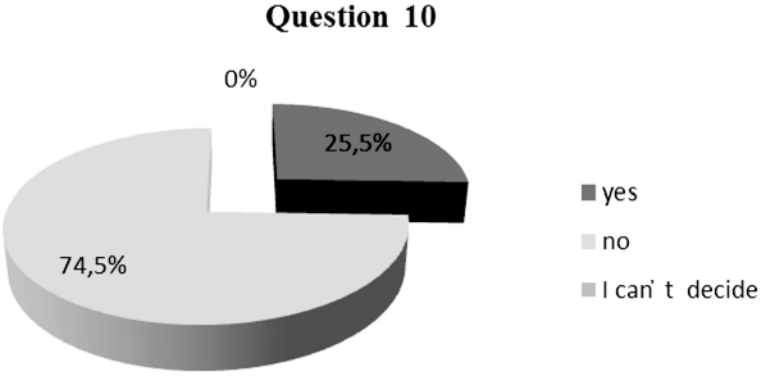


Figure 10.

On Eleventh Question, Are you interested in collecting information and presenting it in "Lapbook"? The answers are yes; no; I can't decide.

Thirty-seven parents – 72.5 % responded that they were involved in collecting information and presenting it in "Lapbook". Fourteen Parents 27.5 % of the parents

are not involved in collecting information about "Lapbook". The results are presented in Figure 11. The analysis of the question shows the interest and the involvement of the parents in the elaboration of "Lapbook".

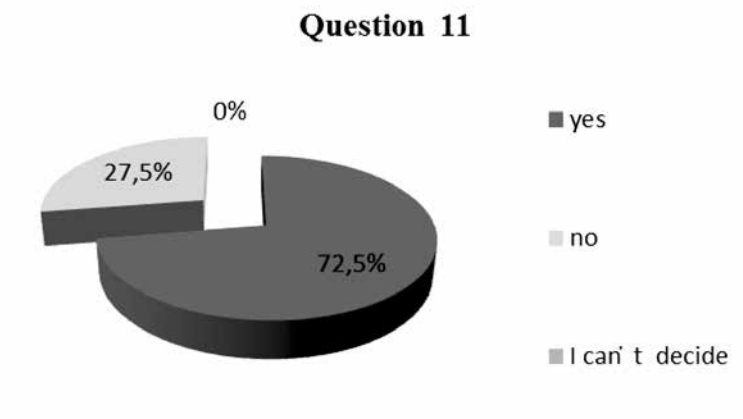


Figure 11.

The twelfth question from the questionnaire is: "Would you be involved in making the "Lapbook" together with your child?" The answers are three – yes; no; I can't decide. The results are presented in Fig. 12.

The biggest share is the share of parents who would participate in the production of "Labook" together with their child – forty-two parents – 82.4 %. Only nine parents – 17.6 % responded that they would not be involved in making the "Lapbook" together with their child.

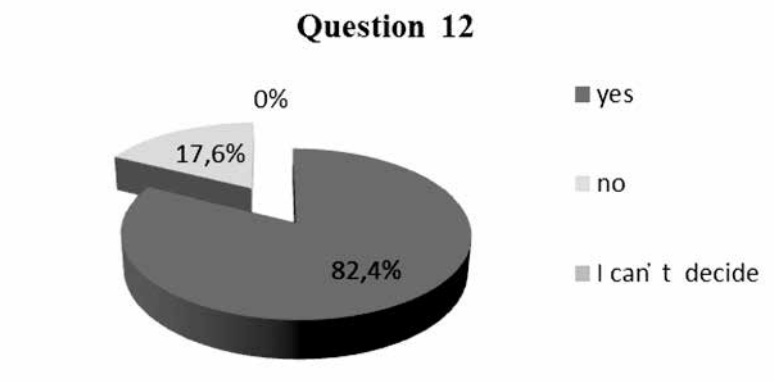


Figure 12.

On the Thirteenth Question: "Do you think that the use of information technology and "lapbook" as innovative technologies would contribute to a more efficient educational and educational process?" The results are presented on a diagram in Figure 13. The answers to this question are yes; no; I can't decide.

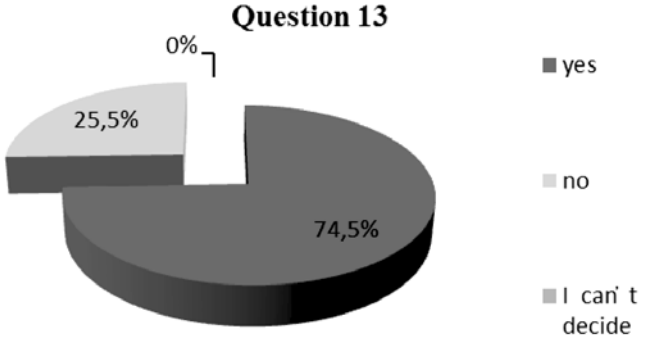


Figure 13.

The results of the chort show parents' view that the use of information technology and lapbook as innovative technologies would contribute to a more effective educational and educational process. Thirty-eight parents – 74.5 % gave a positive answer. Thirteen parents – 25.5 % answered no.

The fourteenth question "Do you support the use of innovative technology in kindergarten?" The answers are yes; no; I can't decide.

Most of the parents, forty-two – 82.4 % responded that they support the use of innovative technology in kindergarten. Nine parents – 17.6 % answered with a negative answer.

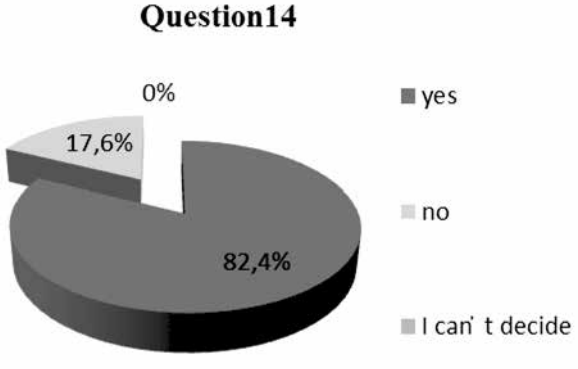


Figure 14.

The results of the analysis of the survey with parents show the need of introduction and application of innovative technologies in the educational process of the 6 – 7 – year – old children. In this regard, the present study is relevant and necessary for the implementation of an innovative and effective educational process in the kindergarten.

Conclusion. As a result of the survey conducted with parents of kindergarten children, we can draw the following conclusions:

1. The implementation of innovative technologies – "lapbook technology", "information technologies" and "gaming technologies" in the educational process of 6 – 7-year-olds, which stimulate the interest and the desire of the children to cognitive activity have the understanding and support of the parents.

2. Developing and implementing an innovative model (through ICT) from pedagogical situations would help to successfully solve educational and educational tasks in the kindergarten.

3. The innovative model implies contributing to the overall development of the child's personality and the formation of key competences – knowledge, skills and attitudes that are necessary for the successful transition of a child to school education.

References

1. **Dobreva, S.** Anketiraneto kato forma na obratna vrazka I rolyata mu za efektivizirane na obuchitelnya modul po savremenen balgarski ezik. -V. Obrazovatelni tehnologii. Shumen: Universitetsko izdatelstvo "Episkop Konstantin Preslavski", s. 202.

2. Zakon za preduchilistnoto i uchilishtnoto obrazovanie, 2016.

3. **Lan,Y. J.** Technology enhanced learner ownership and learner autonomy through creation. Association for Educational Communications and Technology 2018, https://link.springer.com/journal/11423

4. Naredba № 5 ot 03.06.2016 r. za preduchilishtnoto obrazovanie,Obn. – DV, br. 46 ot 17.06.2016 r., v sila ot 01.08.2016 g

5. **Fakirska, Y.** Preduchilishtna pedagogika. Savremenni proektsii i problem (Preschool Education. Modern projections and problems), Ruse. 2012.

6. **Doncheva, J.** Modelirane na razvivashta obrazovatelno-tvorcheska sreda za detsa sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti (Modeling a developing educational and creative environment for children with special educational needs), Proektirane i realizirane na razvivashti kompleksni zadachi ot tvorcheski zadachi za povishavane kreativnostta na uchashtite. Ruse 2017.

7. https://lapbooking.wordpress.com/lapbook/.

Статията е изготвена по проект № РД-08-130/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ – СЪЩНОСТ И ОПРЕДЕЛЯНЕ, КЛАСИФИКАЦИЯ НА МОДЕЛИТЕ (ТЕОРИИТЕ), СТРУКТУРНИ КОМПОНЕНТИ

Александрина Г. Величкова

EMOTIONAL INTELLIGENCE – MEANING AND DEFINITION, CLASSIFICATION OF MODELS (THEORIES), STRUCTURAL COMPONENTS

Aleksandrina G. Velichkova

ABSTRACT: Emotional intelligence affects the physical and mental health of an individual as well as his or her relationships with the others, and is inextricably linked both to the personal fulfillment and successful professional performance, particularly in the „human-human" field. Emotional intelligence is considered an important ability for many professional areas (including in the field of education). The ability to perceive emotions allows a person to better understand them which subsequently enchances emotion regulation. The ability to control one's emotions so that they can demonstrate the appropriate emotions in the workplace allows them to perform better. The level of emotional intelligence is an important factor for the acmeological personal development, ensuring the achievement of a high level of professionalism, including in the teaching profession.

KEYWORDS: emotional intelligence, emotional competence, emotion regulation

Същност и определяне на емоционалната интелигентност

В психологията на емоционалната интелигентност се очертават няколко водещи теории: теория за емоционално-интелектуалните способности на Дж. Майер, П. Салови и Д. Карузо; теория за емоционалната компетентност на Д. Голман; не-когнитивната теория за емоционалната интелигентност на Р. Бар-Он; двукомпонентната теория за емоционалната интелигентност на Д. Люсин. Съдържателна характеристика на емоционалната интелигентност, която обединява изброените теории, е съвкупността от способности за разбиране и управление на собствените емоции, а така също разбиране и управление на емоциите на другите (Деревянко, 2007: 108-112).

Две са основанията за въвеждането на понятието „емоционална интелигентност": нееднородността на понятието „интелект" и извършването на интелектуални операции с емоциите (Ильин, 2008: 243). Първоначално американските психолози П. Салови и Дж. Майер утвърждават термина „емоционална интелигентност" за обозначаване на особен комплекс от психически свойства

като умение за разбиране на собствените чувства, емпатия, умение да регулираш собствените си емоции (Манойлова, 2004: 16). На тях принадлежат и първите публикации по проблема за емоционалната интелигентност, в които те предлагат първото определение на емоционалната интелигентност и доказват, че тя може да се измери (Mayer et al., 1990: 772–771; Mayer & Salovey, 1993). Съгласно представите на авторите на оригиналната концепция за емоционалната интелигентност Дж. Майер, П. Салови, Д. Карузо, емоционалната интелигентност представлява група ментални способности, които осигуряват осъзнаването и разбирането на собствените емоции и емоциите на обкръжаващите. Емоционалната интелигентност се разглежда като подструктура на социалната интелигентност, която включва способността да се наблюдават собствените емоции и емоциите на другите хора, да се различават и да се използва тази информация за управление на мисленето и действията (Mayer et al., 1990: 772 – 781; Mayer & Salovey, 2005). Тя фокусира вниманието върху познанието и използването на собствените емоционални състояния и емоциите на околните за решаване на проблеми и регулиране на поведението (Андреева, 2006-б).

Дж. Майер и П. Салови определят емоциите като подредени реакции, пресичащи границите на много психологически подсистеми, в т.ч. физиологичната, когнитивната, мотивационната, емпиричната (свързана с опита). Това са адаптивни реакции, които могат да бъдат потенциални причини за трансформацията на персоналното и социалното взаимодействие в обогатяването на опита (Mayer & Salovey, 1993: 433–442).

Според представите на Х. Гарднър за множествената интелигентност, посоченото явление включва широк кръг способности (Gardner, 1993; Гарднър, 2014). Моделът на интелекта структурира организацията на това пространство. Моделът на Х. Гарднър включва седем основни подвида (форми) на интелигентността, сред които наред с традиционните вербална и логико-математическа, присъстват и пространствена, музикална, телесно-кинестетична, междуличностна (interpersonal) и вътреличностна (intrapersonal) интелигентност. От своя страна, междуличностната интелигентност включва способност да се наблюдават чувствата на другите и да се използват тези знания за прогнозиране на тяхното поведение. Един от аспектите на личностната интелигентност е свързан с чувствата и е много близък до това, което Дж. Майер, П. Салови и Д. Карузо наричат емоционална интелигентност (Gardner, 1993; Гарднър, 2014; Mayer, 2005 – a; Mayer & Salovey, 1993: 433–442).

Анализът на психологическата литература по проблемите на емоционално-волевата сфера, интелигентността, професионално значимите качества и самосъзнанието позволява да се формулира по-точно операционално определение на понятието „емоционална интелигентност“. В съответствие с описаните по-горе подходи за разбиране на емоциите (особен тип знание) и интелигентността (съвкупност от взаимосвързани умствени способности) понятието емоционална интелигентност отразява интегративния, цялостния характер на психиката на личността и се определя като:

– устойчива ментална способност, част от широк клас ментални способности; подструктура на социалната интелигентност и един от множеството фактори на индивидуалността, повече позитивни, отколкото негативни за междуличностните взаимоотношения (Андреева, 2006-б);

– способност да се действа в съответствие с вътрешната среда на своите чувства и желания (Яковлева, 1997: 20–27; Buck, 1991);

– способност да се разбира отношението на личността, представено чрез емоциите и да се управлява емоционалната сфера на основата на интелектуалния анализ и синтез (Salovey & Mayer, 1994; Горскова, 1999);

– способност ефективно да се контролират емоциите и да се използват за подобряване на мисленето (Mayer et al., 1990: 772–781; Mayer & Salovey, 2005);

– съвкупност от емоционални, лични и социални способности, които оказват влияние върху общата способност за ефективно справяне с изискванията и въздействията на обкръжаващата среда (Андреева, 2006-б);

– емоционално-интелектуална дейност (Ильин, 2001: 242–244; Орме, 2003; Яковлева, 1997: 20–27; Mayer, 2005-а; Mayer & Salovey, 1993: 433–442);

– съвкупност от знания, умения и навици, позволяващи да се взимат адекватни решения и да се действа на основата на резултатите от интелектуалната обработка на външната и вътрешната емоционална информация (Андреева, 2006-а: 28–32);

– съвкупност от емоционални, комуникативни, регулаторни личностни свойства и способности, осигуряващи осъзнаването, приемането и регулацията на състоянието и чувствата на другите хора и на самия себе си, опосредстващи нивото на продуктивността на дейността, успеха на междуличностните взаимодействия и личностното развитие (Манойлова, 2004: 18);

– умението на индивида „интелектуално“ да управлява емоционалния си живот (Вайсбах, Дакс, цит. по Манойлова, 2004);

– способността на човек да възприема и използва емоционалната информация, т. е. информацията, получавана или предавана с помощта на емоциите; способността, която ни позволява да намалим стреса, да се научим ефективно да общуваме, да преодоляваме препятствията и да разрешаваме конфликтите (Лемберг, 2013:5);

– способността да се разпознават и да се управляват собствените и чуждите емоции (Нелсън и Куик, 2017: 833; Nelson & Quick, 2013);

– компетентност на личността (разбирана като единство на знания, умения и отношения) да живее пълноценно и в хармония със себе си и със света; „изкуството да се живее“.

Класификация на моделите (теориите) на емоционалната интелигентност и техните структурни компоненти

Разнообразието на появилите се в края на XX и началото на XXI век модели на ЕИ налага необходимостта от тяхната класификация. Най-голямо внимание заслужават два опита в тази посока (Люсин, 2004: 32).

Дж. Майер, Д. Карузо и П. Салови (Mayer et al., 1999) предлагат модел на способностите и смесени модели. Към първия тип те отнасят собствения си модел, определящ ЕИ като когнитивна способност, а към втория тип – моделите, определящи ЕИ като съчетание на когнитивни способности и личностни характеристики (Люсин, 2004: 32–33).

К. В. Петридес и Е. Фърнам (Petrides & Furnham, 2000: 313 – 320) предлагат своя класификация на моделите на ЕИ, която считат за по-широка: ЕИ като способност (те го наричат ability EI или information-processing EI) и ЕИ като черта (trait EI). Авторите твърдят, че характерът на модела се определя не толкова от теорията, колкото от използваните методи за измерване на конструкта. ЕИ като черта е свързана с оценката на устойчивостта на поведението в различни ситуации, поради което за нейното измерване могат да се използват въпросници. ЕИ като способност се отнася към традиционната психология на интелигентността, поради което за нейното измерване най-адекватни са задачите, подобни на задачите от тестовете за интелигентност (Люсин, 2004: 33).

Първият и най-известен в научната психология модел на ЕИ е разработен от Питър Салови и Джон Майер. Първоначалният вариант на този модел е предложен през 1990 г. (Salovey & Mayer, 1990: 185–211). Авторите определят ЕИ като „способност да се проследяват собствените и чуждите чувства и емоции, да се различават и да се използва тази информация за насочване на мисленето и действията“ (пак там: 189). ЕИ се интерпретира като сложен конструкт, състоящ се от три типа способности:

– оценка и изразяване на емоциите: собствени (вербално и невербално); на другите хора (невербално възприемане или емпатия);

– регулация на емоциите: собствени и на другите хора;

– използване на емоциите: гъвкаво планиране, творческо мислене, превключване на вниманието, мотивация.

По-късно представената структура е доразвита. В основата на новия вариант на модела залягат представите за това, че емоциите съдържат информация за връзките на човека с другите хора или предмети (Mayer, 2001). Изменението на връзките с другите хора и предмети води до изменение на емоциите, преживявани по този повод. В светлината на тази представа ЕИ се интерпретира като способност да се преработва информацията, съдържаща се в емоциите: да се определя значението на емоциите и връзките между тях, да се използва емоционалната информация като основа за мислене и вземане на решение (Люсин, 2004: 30). Според усъвършенствания модел (Mayer, & Salovey, 1997) емоционалната интелигентност включва следните ментални способности:

– осъзната регулация на емоциите;

– разбиране (осмисляне) на емоциите;

– асимилация на емоциите в мисленето;

– различаване и изразяване на емоциите (Mayer, 2005–a; Mayer, 2005–b).

Анализът на способностите, свързани с преработката на емоционалната информация, позволява на Салови и Майер да разграничат четири компо-

нента, които те наричат „клони“. Тези компоненти се подреждат в йерархия, нивата на която, по предположение на авторите, се овладяват последователно в онтогенезата. Важно е да се отбележи, че всеки компонент се отнася както до собствените емоции на човека, така и до емоциите на другите хора (Люсин, 2004: 30 – 31). Така структурата в своята съвкупност описва четири сфери на емоционалните умствени способности, а именно способностите:

– безпогрешно да се различават собствените емоции и емоциите на другите хора;

– да се използват емоциите за повишаване на ефективността на мисловната дейност;

– да се разбира значението на емоциите;

– да се управляват емоциите (Mayer, 2005–a; Mayer,2005–b).

Според П. Салови в структурата на емоционалната интелигентност влизат редица способности: разпознаване на собствените емоции, владеене на емоциите, разбиране на емоциите на другите, самомотивация. Г. Горскова (1999) подчертава, че най-важният компонент на емоционалната интелигентност е разбирането на емоциите от субекта.

Така емоционалната интелигентност представлява съвкупност от емоционални и социални способности като способност за разбиране на собствените емоции и емоциите на другите, за управление на емоционалната сфера и за самомотивация. Всички структурни компоненти на емоционалната интелигентност са свързани помежду си и тяхната тясна взаимна зависимост способства за ефективното междуличностно взаимодействие (Андреева, 2004: 22 – 26).

Моделът на емоционална интелигентност на Дж. Майер, П. Салови и Д. Карузо представлява модел на способностите, доколкото авторите интерпретират емоционалната интелигентност като когнитивна способност. Според И. Андреева (Андреева, 2006-а: 28 – 32) представеният модел принадлежи към тестологическия подход. Първостепенно значение в този случай се отдава на операционалното определяне на емоционалната интелигентност с помощта на авторски методики (например тест MSCEIT).

Ключов момент в интегративния модел на емоционалната интелигентност се явява съчетаването на няколко специфични способности в интегративен показател ЕИ (емоционална интелигентност). В частност, тестът за емоционални знания на К. Изард предлага на тестираните да свържат емоции със ситуации и да идентифицират емоции в мимика. Това позволява да се определи интегративния показател ЕИ (емоционална интелигентност), който се фокусира върху възприемането и разбирането на емоциите (Izard, 1991; Изард, 2017). Интегративният подход към емоционалната интелигентност на К. Изард е близък до модела на способностите, макар и в него да не се отчита най-важния компонент на последния – съзнателната регулация на емоциите (Андреева, 2011: 56).

Към смесените модели на емоционалната интелигентност може да се отнесе моделът на Д. Голман, който интерпретира емоционалната интелигентост като съчетание на когнитивни способности и личностни характеристики.

Представеният модел, по мнение на И. Андреева (Андреева, 2006-а: 28 – 32), също принадлежи към тестологичния подход, тъй като тук намира място преходът към диспозиционалното определение. Авторът основава своя модел върху ранните представи на Салови и Майер (Salovey, Mayer, 1990: 185 – 211), но добавя към изведените от тях компоненти още няколко, а именно ентусиазъм, настойчивост и социални навици. По такъв начин той съчетава когнитивните способности, влизащи в състава на модела на Салови и Майер, с личностни характеристики. Благодарение на популярността на книгата на Голман „Емоционалната интелигентност", неговият модел придобива голяма известност не само сред психолозите, но и в по-широки кръгове (Люсин, 2004: 31).

В своите изследвания на емоционалната интелигентност Д. Голман (Goleman, 1998) доказва, че жизненият успех на човека се определя не толкова от общото ниво на умственото развитие, колкото от онези особености на неговия разум, които определят способността му за самопознание и емоционална саморегулация, умението да се изразяват собствените чувства, да се разбира и да се проявява чувствителност към състоянието на другите хора. Именно нивото на емоционално развитие, по мнението на автора, определя жизнения и професионалния успех на хората (Манойлова, 2004: 16).

Според Голман (Goleman, 1995; Голман, 2011) структурата на емоционалната интелигентност включва пет съставни части:

– идентификация и назоваване на емоционалните състояния, разбиране на връзките между емоции, мислене и действие;

– управление на емоционалните състояния – контрол над емоциите и замяна на нежелателните емоционални състояния с адекватни;

– способност да се „влиза" в емоционални състояния, осигуряващи постигане на успех;

– способност да се „четат" емоциите на другите хора, да се проявява чувствителност към тях и да се управляват техните емоции;

– способност да се встъпва в удовлетворяващи междуличностни отношения с другите хора, както и способност тези отношения да се поддържат.

Структурата на емоционалната интелигентност при Д. Голман е йерархична (http://www.absoluteastronomy.com/encyclopedia). Така идентификацията на емоциите е предпоставка за тяхното управление. В същото време един от аспектите на управлението на емоциите е способността да се продуцират емоционални състояния, водещи към успех. Тези три способности, ориентирани към другите хора, представляват детерминанти на четвъртата, а именно: да се осъществява контакт и да се поддържат добри взаимоотношения (Андреева, 2006-а: 28–32).

По-нататък Д. Голман доразвива структурата на емоционалната интелигентност като включва четири компонента: самосъзнание, самоконтрол, социално разбиране и управление на взаимоотношенията, при това съобразно различните категории хора тази структура отчасти се различава (http://www.kaganonline.com/).

Освен понятието „емоционална интелигентност“ Голман използва също и понятието „емоционална компетентност“, въведено от Каролин Саарни (Saarni, 1990: 115–182) и включващо лична компетентност (самоуправление – себеразбиране, саморегулация и мотивация) и социална компетентност (при изграждането на взаимоотношения – емпатия и социални навици).

Още по-широка трактовка на емоционалната интелигентност съдържа моделът на Р. Бар-Он. Авторът определя емоционалната интелигентност като всички некогнитивни способности, знания и компетентности, които дават на човека възможност успешно да се справя с различни жизнени ситуации (по Стернберг, 2002: 88). Р. Бар-Он определя пет сфери на компетентност, които може да се отъждествят с петте компонента на емоционалната интелигентност (Bar-On, 1997). Всяка от петте съставни части на емоционалната интелигентност се състои от няколко субкомпонента: себепознание, навици за междуличностно общуване, способност за адаптация, управление на стресови ситуациию преобладаващо настроение.

Близка до модела на Д. Голман се оказва представата за емоционалната интелигентност на Р. Купър (1997). В неговата структура на емоционалната интелигентност, на основата на която е създадена методиката за измерване EQ Map, може да се разграничат следните компоненти: *актуално обкръжение*, *емоционално самосъзнание*, *EQ компетентност*, *EQ ценности и позиции*, *EQ резултати* (Орме, 2003: 272; EQ Map, 2006).

Основавайки се на принципа за съществуването на много типове интелигентност и за хармонизирането на соматично-емоционалните езици, пронизващи всяко смислено човешко общуване, през 1997 г. П. Мерлеведе, Д. Бриду и Р. Вандам (Мерлеведе et al., 2005: 379 – 393) обосновават свой модел на когнитивно-емоционална интелигентност. В него чрез методите на невролингвистичното програмиране (НЛП) те предлагат програма за култивиране на емоционалната интелигентност и достигане до емоционална мъдрост – състояние на неразривно единство между емоционална интелегентност и интелигентна емоционалност.

Най-важното предимство на емоционалния коефициент е, че той е помалко заложен генетично и дава възможност на родителите и преподавателите да компенсират това, което природата е пропуснала да предостави в шансовете на едно дете за успех. Този възглед защитава д-р Лорънс Шапиро, авангарден американски психолог, популяризирайки своя методика за обучаване на децата в уменията на емоционалната интелигентност (Shapiro, 1997; Шапиро, 1999).

В концепцията си за емоционалната грамотност Франсис Уилкс апелира за създаване на тясна връзка между чувствата и разума и заявява, че „това вероятно е най-важната и вълнуваща задача, която стои пред нас“ (Wilks, 1998; Уилкс, 2003:10 – 11). Към изброените от Д. Голман пет критерия (ключови области) за емоционална интелигентност: познаване на собствените емоции, управляване на емоциите, самомотивиране, разпознаване на чуждите емоции, управляване

на връзките с другите, Фр. Уилкс прибавя и шести критерий: трансформиране на емоциите („емоционална трансформация“) – способността за превръщане на емоциите в техните противоположности („емоционални противоположности“).

Монсеф Гитуни, изследвайки човешката идентичност, през 2000 г. достига до идеята за глобалната идентичност, която включва три елемента – инстинктивен, емоционален и познавателен. Емоционалното измерение (емоционалната идентичност) е определено като главна основа на идентичността, осигуряваща нейното единство. „В тази област индивидът разполага с абсолютна власт. Той може и трябва да действа, за да се развива и расте съобразно със себе си и чрез себе си“ (Гитуни, 2003:13). Авторът определя характера на понятието емоционална интелигентност като глобален, а факторите, които то включва (осъзнаване на емоциите, управление на емоциите, самомотивация, емпатия и овладяване на междуличностните отношения) като комплексни и счита, че емоционалната интелигентност, макар и присъща на човешката природа, не е вродена и трябва да бъде възпитавана.

През 2003 г. Р. Ууд и Х. Толи предлагат модел за определяне и оценка на емоционалната интелигентност (Ууд и Толи, 2007). Базирайки се на утвърдената в теорията и практиката структура на емоционалната интелигентност, състояща се от пет компонента или пет сфери на компетентност (самопознание, самоконтрол, мотивация, емпатия, социални умения), авторите декомпозират всяка от тях на ключови аспекти и защитават тезата, че те са взаимосвързани по комплексен начин, т. е. „имат общ корен“ – възможността да се представяме ефективно в някоя от тези сфери зависи от познанията ни във всяка една от тях.

Въз основа на съществуващите концепции, през 2004 г. Д. В. Люсин предлага собствен модел на емоционалната интелигентност като разработва нова методика за измерването ѝ – Въпросника ЕмИн. В него той интерпретира емоционалната интелигентност като способност за разбиране на собствените и чуждите емоции и тяхното управление (Люсин, 2000; Люсин, 2006: 6).

И способността за разбиране, и способността за управление на емоциите могат да бъдат насочвани както към собствените емоции, така и към емоциите на други хора. Поради това може да се говори за вътреличностна и междуличностна ЕИ (съответно ВЕИ и МЕИ). Тези два варианта предполагат актуализация на различни когнитивни процеси и навици, но е необходимо да бъдат съчетани един с друг. По този начин априорно се обособяват две „измерения“, пресичането на които определя четири вида ЕИ (Таблица 1) (Люсин, 2004: 33; Люсин, 2006: 6).

Таблица 1. Априорна структура на емоционалната интелигентност, залегнала в основата на въпросника ЕмИн (по Д. Люсин)

	МЕИ: Междуличностна ЕИ	**ВЕИ:** Вътреличностна ЕИ
РЕ: Разбиране на емоциите	Разбиране на чуждите емоции	Разбиране на собствените емоции
УЕ: Управление на емоциите	Управление на чуждите емоции	Управление на собствените емоции

Емоционалната интелигентост в модела на М. Манойлова е „способността на човека за осъзнаване, приемане и регулация на емоционалните състояния и чувствата на другите и на самия себе си". Емоционалната интелигентност се разглежда като съвкупност на програмите – „регулатори" и „мотиватори" на дейността и общуването, отговарящи за себеразбирането и разбирането на другите, за саморегулацията и социалното поведение на личността (Манойлова, 2004: 17). Според Манойлова емоционалната интелигентност е интегративно понятие, включващо в себе си интелект, емоции и воля. Като основни характеристики на емоционалната интелигентност М. Манойлова определя емпатията, толерантността, асертивността и самооценката (пак там).

В най-новата история на изследването на емоционалната интелигентност изключително внимание заслужава дългогодишната задълбочена научна дейност на И. Андреева, обобщена във фундаменталния ѝ труд „Емоционалната интелигентност като феномен на съвременната психология" (Андреева, 2011). Предложената авторска концепция за емоционалната интелигентност представлява своеобразна интеграция между модела на способностите и смесените модели. Андреева предлага трикомпонентна йерархична структура на емоционалната интелигентност, включваща интелигентност на индивида, интелигентност на субекта на дейността и интелигентност на личността (пак там: 222) И. Андреева разглежда емоционалната интелигентност като:

– когнитивно-личностно образувание с най-силно изразени когнитивни компоненти;

– съвкупност от умствени способности за разбиране и управление на емоциите;

– знания, умения и навици, операции и стратегии в интелектуалната дейност, свързани с обработката и преобразуването на емоционалната информация.

Розлин Блум определя емоционалната интелигентност като дванадесета сила (от общо 24), благодарение на която „се изграждат добри взаимоотношения и се общува с лекота" (Блум, 2011: 59-60). Тя препоръчва да се придобие умението за разграничаване и използване на емоциите, за да се направляват съзнанието и действията. Предложени са методики, прилагането на които би подпомогнало подобряването на емоционалната интелигентност, а също и авторска трактовка на разбирането за петте способности.

Сюзън Дейвид защитава оригиналната си идея за емоционалната пластичност, която бива определена като „новата емоционална интелигентност". В едноименния си труд авторът представя нов метод за справяне с емоциите, който предлага подходи за освобождаване от вредните мисловни модели, по-добро осъзнаване на емоциите и постигане на хармония и мир с тях, което би осигурило на личността по-ползотворни взаимоотношения, постигане на целите и пълноценен живот (David, 2016; Дейвид, 2017: 14–15).

През последните две десетилетия засилен интерес към феномена емоционална интелигентност проявяват и редица български изследователи, чиито научни търсения са насочени към практико-приложните аспекти на явлението: емоционалната интелигентност на децата като основа за готовността им за училище (Делчева, 2001: 7–9); обучението на социалните работници в емоционална интелигентност и алтруистична чувствителност (Коцева, 2002: 132–137); емоционалната интелигентност и поведението на децата от предучилищна възраст (Стоянова, 2012: 3–11); детското музикално творчество и емоционалната интелигентност (Колева, 2014); формиране на емоционална интелигентност при хора с интелектуални затруднения чрез социална работа в група (Деянова, 2014); разработване на методика за изследване на връзката между лидерство и емоционална интелигентност (Илиев, 2015); условия за развитие на емоционалната интелигентност у 7–9 годишните деца (Станчева, 2016); емоционална интелигентност и стилове на хумор в процеса на себеприемане и приемане от другите (Ценов, 2017); емоционалната интелигентност и проявленията на стрес (Стоева, 2017: 99–130) и др.

В монографията си „Психология на управлението" Райна Стойнешка наред с общата интелегентност, обръща специално внимание на емоционалната интелигентност и я определя като способност на човека да управлява себе си и взаимоотоношенията си с другите чрез по-добро адаптивно използване на емоционално натоварена информация. Анализирайки проблемите на емоционалната интелигентност авторът разглежда петте ѝ структурни компонента, формулирани от Д. Голман (самосъзнание, саморегулация, мотивация, емпатия, социални умения), като едни от най-важните качества на успешния лидер (какъвто несъмнено е и учителят професионалист – б.м. – А.В.) (Стойнешка, 2008: 93).

Заслужава внимание определението, което Орлин Баев (Баев, 2009: 177) дава на емоционалната интелигентност, както и на проявленията ѝ (наред с „нейното следствие – социалната интелигентност") в социално – колективен план. Според автора емоционалната интелигентност е осъзнаването и мениджмънта на емоционалния живот, така че да служи на благосъстоянието на психичния живот на човека, както и на социалните му интеракции.

Първи монографичен опит в България за разглеждане на емоционалната интелигентност в контекста на обвързването ѝ с пре/възпитанието на юноши (в т.ч. с девиантно поведение) прави Владислав Господинов в труда си „Юноши – Девиации – Емоционална интелигентност" (Господинов, 2010). На

основата на обстоен теоретичен анализ и практико-приложно изследване на взаимовръзките на когнитивната и афективната сфера в контекста на човека и в частност на юношите в „норма“ и в „девиация“ е изведен своеобразен модел и са очертани насоки за взаимодействие с юноши с оглед използване на позитивния възрастов потенциал, включително девиацията, по посока превъзпитание и формиране на емоционална интелигентност.

В книгата си „Приложна педагогическа психология. Интелигентните емоции и чувства“ Г. Герчева-Несторова и С. Илиева предлагат методика, ориентирана към придобиване на знания и умения за ефективно общуване, развиване на самоконтрол върху емоциите, понижаване на тревожността, повишаване на социалната и емоционалната чувствителност чрез тренинг сесии за работа с определените от авторите като „основни“ емоции и чувства: радост, тъга, интерес, страх, гняв, обида, вина, удоволствие, любов (Герчева-Несторова и Илиева, 2017: 7–19).

В съответствие с представените по-горе структури на емоционалната интелигентност се обособяват нейните основни категориални характеристики: интроспективност (стремеж към вътрешно съзерцание, систематичен и целенасочен анализ на емоционалните преживявания и тяхното осъзнаване), инструменталност (ориентация към получаване и прилагане на емоционалните знания на практика), имплицираност (достъпност на личността за самата себе си, осигуряваща възможност за вътрешно наблюдение и диференциация на емоционалните преживявания) (Деревянко, 2007: 108–112).

По-нататъшните теоретико-методологически изследвания биха способствали за разкриването на нови перспективи в практическото приложение на емоционалната интелигентност. Съществуващите днес потребности от понататъшно изследване на феномена емоционална интелигентност, на неговата структура, на пътищата за развитието ѝ, ще открие реална възможност за оптимизация на взаимоотношенията чрез по-дълбоко осъзнаване на емоционалните процеси и състояния, възникващи между хората в процеса на междуличностното взаимодействие.

References

1. **Andreeva, I.** (2004). Ponyatie i struktura эmotsionalynogo intellekta. Sotsialyno-psihologicheskie problemы mentalynosti: 6-ya Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsia. Smolensk: SGPU. Ch.1., 22–26.

2. **Andreeva, I.** (2006-a). Emotsionalnыy intellekt: neponimanie, privodyashtee k “ischeznoveniyu”? Psihologicheskiy zhurnal, 1. Minsk, 28 – 32.

3. **Andreeva, I.** (2006-b) Emotsionalnыy intellekt: issledovania fenomena. Voprosы psihologii, 3.

4. **Andreeva, I.** (2011). Emotsionalnыy intellekt kak fenomen sovremennoy psihologii. Novopolotsk: PGU.

5. **Baev, O.** (2009). Transpersonalna psihologia. Varna: “Dangrafik”.

6. **Blum, R.** (2011). Pozitivnata psihologia. Sofia: "Fama".

7. **Gardnar, H.** (2014). Mnozhestvoto inteligentnosti. Novi horizonti v teoriyata i praktikata. Sofia: "Iztok – Zapad".

8. **Gercheva-Nestorova, G., Ilieva, S.** (2017). Prilozhna pedagogicheska psihologia. Inteligentnite emotsii i chuvstva. Varna: UI-VSU "Chernorizets Hrabar".

9. **Gituni, M.** (2003). Emotsionalnata inteligentnost. Sofia: "Prosveta – Sofia".

10. **Gorskova, G.** (1999). Vvedenie ponyatia "эmotsionalnыy intellekt"v psihologicheskuyu teoriyu. Tez. nauch.-prakt. konf. "Ananyevskie chtenia". Sankt-Peterburg: Izd-vo SPb. un-ta, 25 – 26.

11. **Golman, D.** (2011). Emotsionalnata inteligentnost. Sofia: "Iztok-Zapad".

12. **Gospodinov, V.** (2010). Yunoshi – deviatsii – emotsionalna inteligentnost. Sofia: "Iztok-Zapad".

13. **Deyvid, S.** (2017). Emotsionalna plastichnost. Sofia: "Gnezdoto".

14. **Delcheva, T**. (2001). Emotsionalnata inteligentnost na detsata – osnova za gotovnostta im za uchilishte. Preduchilishtno vazpitanie, №7 – 8, 7.

15. **Derevyanko, S.** (2007). Emotsionalnыy intellekt: problemы kategorialynosti. Psihologia v sovremennom informatsionnom prostranstve: materialы mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii/Smol. gos. un-t. Smolensk: Izd-vo SmolGU, Ch.1.

16. **Deyanova, G.** (2014). Formirane na emotsionalna inteligentnost pri hora s intelektualni zatrudnenia chrez sotsialna rabota v grupa. Avtoreferat na disertatsia za prisazhdane na obrazovatelna i nauchna stepen "doktor". SU "Sv.Kl. Ohridski"

17. **Izard, K.** (2017). Psihologia na emotsite. Sofia: IK "Zdrave i shtastie".

18. **Iliev, I.** (2015). Razrabotvane na metodika za izsledvane vrazkata mezhdu liderstvo i emotsionalna inteligentnost. Avtoreferat na disertatsia za prosazhdane na obrazovatelna i nauchna stepen "doktor". UNSS

19. **Ilyin, E.** (2001). Emotsii i chuvstva. Sankt-Peterburg: Piter.

20. **Ilyin, E.** (2008) Emotsii i chuvstva. Sankt-Peterburg: Piter.

21. **Koleva, G.** (2014). Detskoto muzikalno tvorchestvo i emotsionalnata inteligentnost. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski".

22. **Kotseva, S.** (2002). Obuchenieto na sotsialnia rabotnik v emotsionalna inteligentnost i altruistichna chuvstvitelnost. Prilozhna psihologia i sotsialna praktika. Sbornik materiali ot nauchna konferentsia. Varna: UI na VSU "Chernorizets Hrabar".

23. **Lemberg, B.** (2013). Emotsionalniyat intelekt. Kak razumat obshtuva s chuvstvata. Sofia: "Paritet".

24. **Lyusin, D.** (2004). Sovremennыe predstavlenia ob эmotsionalynom intellekte. Sotsialynыy intellekt: Teoria, izmerenie, issledovania. Moskva: Izdatelystvo "Institut psihologii RAN", 30 – 34.

25. **Lyusin, D.** (2006). Novaya metodika dlya izmerenia эmotsionalynogo intellekta: oprosnik EmIn. Psihologicheskaya diagnostika, №4, 6.

26. **Manoylova, M.** (2004). Razvitie эmotsionalynogo intellekta budushtih pedagogov. Pskov: PGPI.

27. **Merlevede, P., Bridu & D., Vandam, R.** (2005). 7 stapki kam emotsionalnata inteligentnost. Sofia: "Klasika i Stil".

28. **Nelsan, D., Kuik, D.** (2017). Organizatsionno povedenie. Naukata, realniyat svyat i vie. Sofia: "Iztok – Zapad".

29. **Orme, G.** (2003). Эmotsionalynoe mыshlenie kak instrument dostizhenia uspeha. Moskva: "KSP+".

30. **Stancheva, S.** (2016). Uslovia za razvitie na emotsionalnata inteligentnost u 7 – 9 godishnite detsa. Avtoreferat na disertatsia za prosazhdane na obrazovatelna i nauchna stepen "doktor".

31. **Sternberg, R.** i dr. (2002). Prakticheskiy intelekt. Sankt-Peterburg: Piter.

32. **Stoeva, T.** (2017). Emotsionalna inteligentnost i stres. Psihologia – teoria i praktika, IH, №1, 99 – 130.

33. **Stoyneshka, R**. (2008). Psihologia na upravlenieto. Varna: "Nauka i ikonomika" – IU – Varna

34. **Stoyanova, V.** (2012). Emotsionalna inteligentnost i povedenie. Dom, dete, detska gradina, 3, 3 – 11.

35. **Uilks, F.** (2003). Inteligentnite emotsii. Nova psihologia na chuvstvata. Sofia: "Kragozor".

36. **Uud, R., Toli, H**. (2007). Profesionalni testove za emotsionalna inteligentnost. Sofia: "Lokus Pablishing"

37. **Tsenov, M.** (2017). Emotsionalna inteligentnost i stilove na humor v protsesa na sebepriemane i priemane ot drugite. Avtoreferat na disertatsia za prosazhdane na obrazovatelna i nauchna stepen "doktor".

38. **Shapiro, L.** (1999). Kak da vazpitame dete s visok emotsionalen koefitsient. Sofia: "ZhAR-Zhanet Argirova"

39. **Bar-On, R.** (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems

40. **Buck, R.** (1991). Motivation, emotion and cognition: A developmental-interactionist view. *Strongman, K.N. (ed). International review of studies on emotion V.T.*Chichester: Wisley

41. **David, S.** (2016). *Emotional agility*. Penguin Publishing Group

42. **EQ Map** [Electronic resourse]. – Essi Systems 2006. – Mode of access: http://www.essisystems.com/assessment.

43. **Gardner, H.** (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

44. **Goleman, D.** (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.

45. **Goleman, D.** (1998). *Working With Emotional Intelligence*. Great Britain: Bloomsbury Press.

46. **Izard, C.** (1991). *The Psichology of Emotions*. New York: Springer Science & Business Media.

47. **Mayer, J.** (2001). A field guide to emotional intelligence. *Emotional intelligence in everyday life.* Philadelphia, P.A.: Psychology Press, 3 – 24.

Mayer, J. (2005–a). Emotional intelligence information. *[Electronik resourse]. Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/*

Mayer, J. (2005–b). *Emotional intelligence: Popular or scientific psychology*. [Electronik resourse]. Mode of access: http://www.apa.org/monitor/sep99/

Mayer, J., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, V.27.*

Mayer, J., Di Paolo & M., Salovey, P. (1990) Perceiving affective content in embiguous visual stimuli: A Component of emotional intelligence. *J. Pers. Assessment. V.54, 3,4,* 772-781.

Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. New York, 433-442.

Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? *P. Salovey, D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence:Implications for educators.* New York: Basic Books

Mayer, J. & Salovey, P. (2005). Emotional intelligence. *[Electronik resourse]. Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/*

Nelson, D. & Quick, D. (2013). *Organizational Behavior. Science, the Real World, and You.* Cengage Learning.

Petrides, K. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, V.29,* 313-320.

Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In: *R.A.Thompson (ed.). Nebraska Symposium on Motivation. V.36. Socio-emotional development.* Lincoln: University of Nebrasca Press, 115-182.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, V.9,* 185-211.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1994). Some final thoughts about personality and intelligence.

Shapiro, L. (1997). *How to Raise a Child with a High EQ: A Parent's Guide to Emotional Intelligence*. Harper Perennial

Wilks, F. (1998). *Intelligent Emotion*. Random House UK Limited

http://www.absoluteastronomy.com/encyclopedia

http://www.kaganonline.com/

Александрина Величкова
докторант в ШУ „Епископ Константин Преславски"
ОУ „Капитан Петко войвода", град Варна
alex_vel@abv.bg

Aleksandrina Velichkova
PhD Student at "Episkop Konstantin Preslavski" University of Shumen
"Kapitan Petko Voyvoda" Elementary School, Varna
alex_vel@abv.bg

ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЕН ЕТАП НА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ПРЕНОСИМИ УМЕНИЯ У УЧЕНИЦИТЕ

Ангелина Н. Калинова

TECHNOLOGICAL TRAINING AT AN EARLY STAGE OF THE BASIC EDUCATION FOR THE FORMATION OF PORTABLE SKILLS IN THE STUDENTS

Angelina N. Kalinova

ABSTRACT: On June 10, 2016, the European Commission adopted a new program aimed at achieving the key competences that citizens must possess. Possession of these transferable skills is key to successful implementation in the labor market and to improving the quality of life as a whole.

The portability of these skills is a key condition for adapting citizens to ever-changing industrial and economic conditions – in their work, people transfer not the subject of labor but their attitude to it. This attitude derives directly from the type of competence that the person possesses. In this respect, building these skills should also be a priority for education.

In the development we present opportunities for the technological training for the formation of portable skills of the students.

KEYWORDS: portable skills, technological training, primary school

1. Същност на преносимите умения

Изясняването на същността на преносимите умения не би било възможно, ако не се използва системният подход. Той предполага от една страна да се изясни необходимостта от определяне на уменията като преносими и непреносими (специфични) и от друга – да се определи семантичната натовареност на това словосъчетание в контекста на близки понятия като преносима (трансверсална) компетентност и преносими (трасверсални) компетенции.

През 1996 г. Бернар Рей в своя труд [Rey 1996] извежда въпроса за трансверсалните (преносими) компетентности така: „Накратко всяка компетентност в същността си е ограничена и свързана с някакъв обект, следователно – отнася се за някаква област. Изглежда, че тя включва трансверсалността“ [Rey 1996: 4]. Авторът отбелязва, че с „трансверсалната си компетентност човекът дава смисъл на ситуацията.... Като следствие трансверсалността – това е едновременността, която съществува между много ситуации заради общия им смисъл, придаден от субекта. Такава едновременност не е нищо друго освен интенция. За всяка интенция – собствена трансверсалност“ [Rey 1996: 169].

Я. Мерджанова говори за съществуването на два нейни аспекта: като функция и като интенция. „Наистина компетентността функция не може да надскочи спецификата. Но компетентността интенция като гледна точка, като подход, като маниер, като стил – тя може и трябва да се формира педагогически и да се пренася през възрастите и дейностите. Това е смисълът, който всеки субект придава на ситуациите (в които действа чрез тесните си компетенции)“ [Мерджанова 2005: 62]. Изследователката допълва, че „трансверсалните компетентности способстват за преодоляване на фрагментарността на знанията и организирането на масата информация в реалното поведение на личността“ [Мерджанова 2002: 101].

По-нататък авторката отбелязва, че е разпространено схващането за четири основни групи трансверсални компетентности, определени от Б. Рей, а именно: автономност и отговорност; комуникационна компетентност; организационна и методическа компетентност (да използва и следва определен подход и метод на работа) и когнитивна компетентност за обработка на информация [Мерджанова 2002: 134 – 165].

Анализирайки трансверсалните компетентности в дълбочина, Я. Мерджанова обобщава възгледа си за същността на компетентността (вкл. трансверсалната компетентност) така:

„1. Компетентността представлява система от способности (рационални, афективни, прагматически), гарантиращи успешно поведение в определена ситуация.

2. Компетентността изразява способност спрямо предмета на дейността, независимо от легитимацията за упражняване на тази дейност (компетенция) и от нейното предназначение за потребителя (роля).

3. Трансверсалните компетентности са свързани с подхода и отношението на личността към занятието въобще. Значими са за всяка ситуация и всяка дейност. Представляват метакомпетентности за дейностна автономност, комуникативност, обработка на информация, организация и контрол на изследователско-приложна дейност.

4. Компетентностите се поддават на обучение – формиране и развитие.

5. Компетентностите могат да се операционализират на поведенчески сегменти, които подлежат на проследяване и проектиране, относително диференцирано развитие, оценяване и самооценяване – както сумативно, така и формиращо“ [Мерджанова 2005: 62 – 63].

П. Д. Петров разглежда трансверсалните компетентности в контекста на обучението по математика и във връзка с изграждането у учениците на умение да се решават задачи. Според него „така разглежданите трансверсални (преносими) компетентности имат смисъл на универсално валидни. Изглежда при разглеждането на умението и способността да се решават задачи, като елемент на трансверсалните компетентности, акцентът трябва да се поставя на сходството им с компетентността интенция като подход и стил при решаване на задачи. Така компетентността е по-широка смислова конфигурация, която

интегрира знания, разнорангови умения и навици, ценностни ориентации, интелектуални способности и рефлексивни механизми за отреагиране и промяна в разнообразни познавателни, житейски и практически ситуации. Компетентността прави ученика способен да се реализира пълноценно, боравейки с набора от съществуващите знания, умения и навици“ [Петров 2011: 15].

В практически план, на фона на разгледаната идея за трансверсалните компетентности, в Англия, Австралия и Нова Зеландия са разработени ключови компетентности или умения, които са преносими извън контекста и не са обект на формиращ, а на сумативен дидактически интерес.

Едно обучение в компететност не може да бъде качествено, ако не се развива чрез въвеждането на:

– „процедурализация – процес, при който декларативното знание се обръща в процедурно;

– тактическо учене – последователно изпълнение на действия за решаване на някакъв проблем;

– стратегическо учене – организиране на оптимално (подходящо) решение на по-сложни проблеми, правилно и точно възприемане (кодиране) на проблема, специална информация за проблемите в дадена област, способност за запазване на информация за проблемите в дълговременната памет, целенасочена практика, пренос на умения, обучение в решаване на проблеми и практическо приложение на знанията“ (по Андерсън) [Пл. Радев и др. 2001: 223].

Посочените становища за същността на преносимите компетентности доказват факта, че те могат да се операционализират. Като се има предвид обстоятелството, че в основата на всяка операционализация стоят уменията за извършване на съответните движения, действия, операции и процедури (знание в действие), е логично да се допусне, че преносимите компетентности са единство между преносими знания, преносими умения и преносими отношения.

Кои умения са преносими?

Позовавайки се на трудовете на Б. Рей, Я. Мерджанова определя четири големи групи преносими умения, които имат богато съдържание. В разработката не се разглежда целия спектър от преносими умения, а само онези от тях, които успешно биха могли да се формират чрез средствата на технологичното обучение:

„I. Автономност и отговорност

1. Да зачита себе си;
2. Да зачита другите;
3. Да пази и поддържа околната среда;
4. Да спазва режима на труд и почивка в училище;
5. Да бъде дисциплиниран:

– да работи спокойно;

– да владее реакциите си;
– да спазва указанията за сигурност;
– да използва съветите и инструкциите по предназначение;
– да спазва регламента на работа, правилата на игрите;
6. Да сътрудничи;
8. Да умее да избира/взема решения;
9. Да бъде информиран.
II. Комуникационна компетентност
А) Да комуникира вербално (устно)
1. Да умее да слуша
2. Да разбира;
3. Да преформулира съобщения.
4. Да поставя въпроси;
5. Да умее да опише ясно и еднозначно начина на своята работа;
6. Да умее да дава своето мнение в подходяща форма и в подходящ момент;
7. Да умее да изразява това, което чувства;
8. Да умее да се представя:
Б) Да комуникира писмено.
1. Да разбира:
- основните идеи в големите текстове и книги;
- съветите и инструкциите в писмени указания за работа.

III. Организационна и методическа компетентност (да използва и следва определен подход и метод на работа)

1. Да завършва започната работа:
– с помощта на учителя;
– с помощта на съученик;
– самостоятелно чрез собствените си професионални компетентности.
2. Да планира работата си:
– да предвиди необходимото време;
– да предвиди необходимите етапи;
– да предвиди необходимия метод на дейност;
– да я разположи в подходящо време с оглед на съществуващите ресурси.
3. Да търси качество и прецизност в своята работа – да проявява взискателност.
4. Да умее да се самооценява и контролира своите резултати.
5. Да умее да се самокоригира:
– да открива грешките си;
– да извлича от тях поуки.
6. Да може да си служи с различните средства за работа – речници, справочна литература, технически системи и устройства, художествена и публицистична литература.

IV. Когнитивна компетентност за обработка на информация

1. Да изучава група или групи данни.

2. Да умее да класифицира данните:

– да различава съществения от второстепенното;

– да класифицира и ранжира съществуващите факти.

3. Да използва различни техники за обработка и селекция на информацията.

4. Да умее да анализира, да сравнява, да синтезира.

6. Да бъде творчески освободен и продуктивен.

7. Да умее да резюмира.

8. Да умее да открива и формулира проблема.

9. Да умее да открива и формулира хипотеза.

10. Да умее да индуцира и дедуцира;

11. Да умее да оценява и да се самооценява адекватно и предвид на конкретните обстоятелства“ [Мерджанова 2002: 134 – 165].

Трансверсалните компетентности имат смисъл не само на преносими и универсално валидни за разнообразните познавателни и жизнени ситуации, но и на метакомпетентности, включващи автокорекционните механизми на себеизразяващия се и себеразвиващ организъм чрез активната му интегрирация в средата.

Трансверсалните компетентности са свързани с подхода и отношението на личността към занятието въобще. Значими са за всяка ситуация и всяка дейност. Представляват метакомпетентности за дейностна автономност, комуникативност, обработка на информация, организация и контрол на изследователско-приложна дейност. Тези компетентности се поддават на обучение - формиране и развитие и се операционализират на поведенчески сегменти. (Мерджанова, с. 63)

2. Възможности за формиране на преносими умения в технологичното обучение в началното училище

Основна дейност в технологичното обучение в началното училище е практическата. Чрез нея учениците овладяват новите понятия, формират умения за изпълнение на основните технологични операции като рязане, прегъване, биговане, съединяване и т. н. Ако разгледаме технологичното обучение откъм неговото традиционно разбиране – изработва се изделие, за да се усвоят основните технологични операции, то съвсем логично е да се мисли, че в такова обучение се формират онези умения, които не могат да надскочат спецификата на доминиращата дейност в него. Досегашното технологично обучение в началното училище се свързваше с изработването на изделие и то, като готов краен продукт, се считаше за критерий за успех. За по-ясно и образно представяне на възможностите за формиране на преносими умения в технологичното обучение, в разработката представяме различието в разбирането за технологичното обучение в контекста на две образователни парадигми – знаниевата парадигма и личностно-ориентираната парадигма.

Разбиране за технологичното обучение през призмата на знаниевата парадигма:

Знаниевата парадигма се характеризира с усвояване на определен обем от знания, формирането на умения и навици у малките ученици. Характерно за нея е използването на императивния подход ‑ учениците са в позицията на обекти, на реципиенти на информация. Ако технологичното обучение се осъществява на базата на знаниевата парадигма, то би се характеризирало със следните особености:

– Учителят показва готов модел на изделие, който учениците трябва да изработят. Този модел служи за образец;

– Извършва се така нареченият технически и технологичен анализ на изделието – от какви материали е изработено, от какви части се състои, как са съединени отделните части, какви технологични операции е нужно да се извършат;

– Извършва се инструктаж за безопасна учебно-трудова дейност;

– Учениците започват самостоятелна работа и който успее в най-висока степен да наподоби показания от учителя образец, той е постигнал успех.

– При такова обучение за успех се счита правилно и прецизно изработено изделие, наподобяващо показания образец;

– Учениците не се изявяват като личности поради липсата на възможности за избор;

– Учебно-трудовата дейност не е диференцирана по степен на трудност – не се отчитат индивидуалните познавателни и практически възможности на учениците;

– Отчитат се грешките при изпълнението на технологичните операции;

– Управлението на познавателното поведение на учениците е хетерономно (външно).

Логично е да се мисли, че в така осъществявано технологично обучение биха могли успешно да се формират специфичните за него умения, които проф. Я. Мерджанова нарича умения – функция. В контекста на формирането на преносими умения в технологичното обучение уменията – функция са основа за формиране на трансверсални (преносими) умения. Без тяхното овладяване у малките ученици не биха могли да се формират преносими умения и това е така, тъй като технологичното обучение е средство за постигането на друга цел – формиране на преносими умения. Съществен недостатък на знаниевата парадигма е фактът, че не се отчитат познавателните и практически възможности на различните ученици, от всички се изисква да могат всичко и за успех се счита добре изработено изделие в края на часа. В резултат на това голяма част от учениците не успяват да изработят предвиденото по темата изделие, не постигат успех и често се демотивират за предстояща дейност. За да се формират успешно преносими умения в технологичното обучение, е необходимо не само формирането на специфичните за него умения, но и промяна в разбирането за ролите на ученика и учителя.

Разбиране за технологичното обучение през призмата на личностно-ориентираната парадигма:

Във връзка с прилагането на личностно ориентираната образователна парадигма и формирането на преносими умения в обучението въобще Е. Василева отбелязва, че „Новата образователна парадигма изисква промяна в ролята на учителя. Той се превръща в човек, регулиращ и стимулиращ процеса на познанието, приятел на учениците, винаги съпричастен към техните успехи, проблеми и потребности. Той не преподава, а подпомага и насочва дейността на децата към усвояване на похвати и техники за самостоятелна умствена и практическа дейност. Съдейства за формиране на метапознанието и рефлексивното поведение на учениците." (Василева, 2008) Тази позиция на учителя в обучението естествено предполага промяна и в позицията на ученика – той се превръща в субект на собственото си обучение и развитие. Разгледано през призмата на личностно ориентираната парадигма, технологичното обучение се отличава със следните особености:

– В по-голяма част от случаите учителят не показва готов модел на изделие. Ако все пак това е необходимо, показаните модели са няколко, за да се открои възможността за вариативност при изработването на изделие. Тези модели служат за ориентир на учениците в разнообразните начини за изработване на изделие;

– Извършва се технически и технологичен анализ на изделието на базата на анализ и сравнение между различните модели – от какви материали може да се изработи едно изделие, какви части биха могли да се добавят или отнемат, как са съединени отделните части, какви технологични операции е нужно да се извършат, как изделието би могло да стане по-интересно и оригинално;

– Извършва се инструктаж за безопасна учебно-трудова дейност;

– Учениците имат възможност да изберат кой модел да изработят на базата на преценка на собствените познавателни и практически възможности и на основата на своите лични потребности и предпочитания;

– Крайният резултат не е изработеното изделие, а радостта и удовлетвореността от постигнатия успех;

– При такова обучение критерий за успех не е изработеното изделие, а вътрешните изменения, настъпили у ученика въз основа на осъществените в обучението взаимодействия;

– Учениците се изявяват като личности поради наличието на възможности за избор – избор на материали; избор на технология на изработване на изделието; избор на организация – индивидуална, групова или екипна форма на работа;

– Учебно трудовата дейност е диференцирана по степен на трудност – отчитат се индивидуалните познавателни и практически възможности на учениците;

– Отчита се и най-малкият напредък на ученика, като се поставя акцент върху това, което той може (поставя се акцент на силните му страни);

– Управлението на познавателното поведение на ученика е автономно (вътрешно).

На базата на представеното разбиране за осъществяване на технологичното обучение в началното училище през призмата на двете образователни парадигми (знаниевата и личностно ориентираната) могат да се направят следните изводи:

Първо: В технологичното обучение в началното училище могат успешно да се формират голяма част от преносимите умения, ако то се разбира като средство за подпомагане на личностното развитите на всеки ученик, а не като цел;

Второ: На базата на диференциране на учебно-трудовата задача по степен на трудност учениците имат възможност да усетят своите силни страни и да ги развиват;

Трето: Чрез осигуряването на условия за избор на активност учениците постепенно формират умение за автономност и отговорност, тъй като е необходимо да вземат самостоятелно решение;

Четвърто: Посредством включването на ученика не само в индивидуални, но и в групови и екипни форми на взаимодействие се съдейства за формиране на умение за работа в екип, сътрудничество, умение за договаряне и разпределяне на дейностите в екипа или групата;

Пето: В технологичното обучение е важно всеки ученик да постига свой личен успех, тъй като успехът е най-мощният мотивиращ фактор за обучение и развитие;

Шесто: Чрез осигуряване на свобода на избора учениците имат възможност да формират умение за правилна самооценка;

Седмо: При несъответствие между поставените цели и постигнатите резултати, ученикът може да предприеме действие за корекция на дейността с цел постигане на резултати, които го удовлетворяват (формира се умение за авторефлексия и автокорекция);

Осмо: Диференцирането на учебно-трудовите задачи по степен на трудност и осигуряването на условия за избор на активност съдействат за формиране на умения за планиране и организиране на дейността, съобразно индивидуалните потребности, предпочитания и възможности на ученика;

Девето: Активната познавателна позиция на ученика, предлагането на идеи и творческата изява способстват за възпитаване на инициативност и изграждане на предприемачески дух;

Десето: Технологичното обучение съдейства за формиране на т. нар. умения – интенция – личността пренася своето отношение, стила си на работа, своя подход към дейностите въобще.

В заключение може да се посочи, че визираните в учебните програми по технологии и предприемачество промени са само регламентираната, формална страна в процеса на формиране на преносими умения.

Формирането на преносими умения в технологичното обучение предполага неговото обезпечаване с целесъобразно учебно съдържание от една страна,

а от друга – с компетентното прилагане на личностно-ориентирания подход от педагозите.

References

1. **Vasileva, E.** Savremennoto nachalno uchilishte – realnost i predizvikatelstva, Universitetsko izdanie "Sv. Kliment Ohridski", Sofia, 2004.

2. **Vasileva, E.** Deteto v nachalnoto uchilishte – vtoro doraboteno izdanie, Sofia, 2007.

3. **Ivanov, G.** Razvitie na poznavatelnite umenia na parvoklasnitsite v obuchenieto po domashen bit i tehnika, Avtoreferat, S., SNS po pedagogika, 2007.

4. **Ivanov, G., A. Kalinova.** Transversalni umenia v tehnologichnoto obuchenie, Stara Zagora, 2014.

5. **Ivanov, G., A. Kalinova.** Subekt-subektno vzaimodeystvie v tehnologichnoto obuchenie – detska gradina i nachalno uchilishte, St. Zagora, Kota, 2015g.

6. **Ivanov, G.,** Pedagogichesko vzaimodeystvie v tehnologichnata podgotovka na detsa ot 3 do 11 godini, Stara Zagora, 2014.

7. **Merdzhanova, Ya.** Multisenzorniyat printsip v obuchenieto i zhivota. Universitetsko izd. "Sv. Kliment Ohridski", S., 2001.

8. **Merdzhanova, Ya.** Bazovi metodicheski podhodi za transversalni kompetentnosti (Prosto 6 +), Universitetsko izd. "Sv. Kliment Ohridski", S., 2014.

9. **Merdzhanova, Ya.** Transversalnite kompetentnosti na uchenika- edna konkretizatsia, God. SU "Kliment Ohridski", Fak. ped. 92, 2002.

10. **Petrov, P. D.** Metodika na obuchenieto po matematika v nachalnite klasove / otrazhenie na vazgleda za umenieto da se reshavat zadachi/, St. Zagora, 2011.

11. **Radev, Pl.** Teorii i podhodi za podbor i strukturirane na uchebnite sadarzhania, Iziskvania kam podbora i strukturaneto na uchebnite sadarzhania. Kulturno-obrazovatelna oblast. Ucheben predmet, uchebnitsi i uchebni pomagala. V: Pedagogika, Pl., 2001.

12. **Rey, B.** Les competences transversals en question, Paris, ESF, 1996.

Ангелина Н. Калинова,
докторант, Тракийски университет, Педагогически факултет,
Стара Загора, Катедра Педагогически и социални науки
email: angy_80@abv.bg

ЗА КОГО (НЕ) БИЕ УЧИЛИЩНИЯТ ЗВЪНЕЦ. ТЕРМИНОЛОГИЧЕН ЕКСКУРС КЪМ „ЛИПСВАЩИТЕ“ УЧЕНИЦИ

Ангелина Т. Иванова

FOR WHOM THE SCHOOL BELL TOLLS (OR DOES NOT)? TERMINOLOGICAL DEVIATION ON THE „MISSING“ STUDENTS

Angelina T. Ivanova

ABSTRACT: The article presents the process of narrowing and precising of the educational policies on the basis of an overview of the fundamental programme documents in the sphere of education development of Europe and the European union. Given that each national and state education system is built on specific traditions, has certain foci and is regulated by specific national legislation, the concepts that describe the exclusion of a person or a group of people from any educational institution give a specific nationally-relevant and sometimes "skewed" information. The article also presents and analyses the terms related to the exclusion of children and young people from the education system.

KEY WORDS: compulsory education, school leaving age, school enrolment, early school leavers, effective transition rate, repeaters

Някак сме свикнали да говорим за „нуждата“ и „ползата“ от образованието. Да разказваме за възрожденския ентусиазъм в предосвободенска България, създал школà, даскалоливници, читалища…

И – да подчертаем контраста с днешния ден, когато броят на неграмотните и недоучилите, на „отпадналите“ и „необхванатите“ расте главоломно.

Няма съмнение, че е срамно в България на XXI век, в европейска държава, дала на света собствена писменост (както и концепция за *правото* на всеки човек да пише и чете на своя роден език) да отчитаме, че още в начален етап 10% от децата не ходят на училище (вж. Графика 1, с. 9).

За съжаление, проблемът с не-образованието и не-знанието не е само български, а преодоляването му стои във фокуса на вниманието на най-авторитетните международни организации. И ако в части на света (с най-нисък *Индекс на човешкото развитие* – вж. M49) получаването на образование е свързано с изграждане на образователни институции и осигуряване на елементарен достъп до тях, то в много страни с традиции и развита структура на образователната система създадените възможности не довеждат до желани резултати.

Навсякъде обаче – независимо от финансовата обезпеченост, от провежданите национални политики, от формата на държавно управление – държавите не успяват да реализират пълния капацитет на образователните си институции, нито да задържат всички ученици до завършването на определена образователна степен (англ. *stage*)[1].

Минималното образование – съставна част и цел на устойчивото развитие

Още със самото си създаване организациите, които амбициозно си поставят задачата „да променят света", слагат сред приоритетите си образованието – тоест институционалното организиране на целенасочен процес на възпитание и обучение с цел придобиването на знания, умения, навици, ценности, компетентности[2].

И въпреки че още *Обществото на народите* залага общата (неясна) цел да се постигне „подобряване на световното благосъстояние" [Tomuschat 1995], а правото на образование е заложено във *Всеобщата декларация за правата на човека* [Всеобща декларация…], първият документ, който поставя образованието в центъра на бъдещото развитие на света (нека не прозвучи твърде високопарно), е *Международният пакт за икономически, социални и културни права* от 1966 г. [Article 13]. Именно през далечната 1966 година образованието се поставя във фокуса на вниманието на ООН, а държавите-членки се задължават да синхронизират своите национални законодателства.

До началото на XXI век обаче акцентът на международните документи е върху *правото* на образование и върху задължението на всяка от държавите, подписали тези документи, да защитават това *право*. С подготовката и приемането на *Декларацията на хилядолетието на ООН* през 2000 г. [Декларация 2000] вниманието се насочва към нещо различно – провеждането на *конкретни политики* на промяна[3]. Един от акцентите на тези политики е именно обра-

[1] Българското законодателство различава „образователен етап" и „образователна степен" (напр. в рамките на основната образователна степен се различават начален и прогимназиален етап). В настоящото изложение се разглеждат предимно международни практики и подобно разграничаване няма да се прави.

[2] Тук нямаме за цел да анализираме многобройните определения за „образование". Необяснимо обаче е, че в основния нормативен документ за българската образователна система – *Закона за предучилищното и училищното образование* [ЗПУО] – изобщо няма *определение* за образование (в чл. 1 само се постулира, че „Този закон урежда обществените отношения, свързани с осигуряване на правото на предучилищно и училищно образование, както и с устройството, функциите, организацията, управлението и финансирането на системата на предучилищното и училищното образование". Това създава предпоставки за неуместно разширяване на понятието „образователна институция" и дори до определянето на образованието като „услуга".

[3] На официалния сайт на ООН, посветен на Целите на хилядолетието за развитие, е предоставена подробна информация за всяка от осемте глобални цели, както и подроб-

зованието – втората от осемте *Цели на хилядолетието за развитие (ЦХР)* – е „постигане на всеобщо начално образование“. Тоест – образованието вече не е *право*, а *цел*.

С изтичането на периода на изпълнение на ЦХР през 2015 г. (независимо от немалкото критики, свързани с изпълнението и мониторинга им – вж. Waage et al. 2010) ООН приема нови глобални цели: 17 *Цели за устойчиво развитие (ЦУР)*. Като четвърта цел е поставено „*Осигуряването на приобщаващо и равностойно качествено образование и стимулиране на възможностите за учене на всички през целия живот*“ [Agenda 2030; Sustainable Development].

На фона на развитието на световните политики *Европейският съюз* поставя свои специфични (и много амбициозни) цели за бъдещето си – да се превърне в най-динамичната и конкурентоспособна икономика в света. Тази визия е гръбнакът на *Лисабонската стратегия* от 2000 г., а „вторият стълб“ на самата стратегия – социалният – предвижда модернизация на европейския социален модел чрез инвестиране в човешките ресурси, с главен акцент върху образованието. След критичния доклад по реализацията на Лисабонската стратегия в областта на образованието, направен от бившия нидерландски премиер Вим Кок, Европейският съюз потърси нови политики. Резултат от усилията Лисабонската стратегия да се „рестартира“ е новата концепция „Европа 2020“. В тази стратегия целите са формулирани конкретно, а задачите са реалистични и достижими [Европа 2020]; във връзка с образованието е формулирана четвъртата (от петте) цели на стратегията: „под 10% относителен дял на преждевременно напусналите училище и най-малко 40% относителен дял на младото поколение със завършено висше образование“.

От направения обзор на основните, програмните документи, свързани с развитието на образованието на света и на Европейския съюз, е виден стремежът към стесняване и детайлизиране на целите, като акцентът е върху реалното включване на младите хора в образователните системи на своите страни. Резултатите се обективизират, „опредметяват“ се. Те подлежат на измерване и съпоставяне, могат да служат за основа на анализ и структуриране на политики.

Но тъй като всяка национална/държавна образователна система почива на някакви традиции, поставя определени акценти и се регламентира от конкретно национално законодателство, то и термините, с които се описва неучастието на лице или група лица в образователна институция, дават специфична, национално обагрена и понякога „изкривена“ информация.

Именно смисъла и употребата на тази терминология ще изследва предлаганият текст.

на статистическа информация за тяхната реализация [MDGs Indicators].

Учениците в училище – понятия и термини[4]

Задължително образование

Задължителното образование е форма на организация на образователната система, при която завършването на *определена образователна степен* (начално образование, а днес в повечето държави – средно) е гарантирана законодателно и е гражданско задължение. От втората половина на XX век (както видяхме погоре), обезпечаването на задължително образование е изискване за съвременните държави и е част от международното право – в частност от документите на ООН[5]. Като следствие от задължението по международни договори, но и като част от собствената национална политика, държавите включват *задължителното образование* в собствените си национални законодателства.

В англоезичната литература (и оттук – в основните документи на ООН, ЮНЕСКО и т. н.) се използва *compulsory education* – буквално „задължително образование“[6]. Аналогичен е акцентът и във френски (*instruction obligatoire*[7]); испански – *educación obligatoria*; португалски – *educação obrigatória* / *compulsória*.

В немски и нидерландски понятието е *Schulpflicht* (нем.), *schoolplicht* (нид.), букв. „училищно *задължение*“ – тоест акцентът е върху *задължението* (*Pflicht/ plicht*) да се получи определено образование (в Белгия задължително е именно знанието, ученето – *leer*plicht – и поради това посещението на самото училище не е задължително).

Руското *обязательное образование* (кодифицирано в различни документи) включва в себе си имплицитно и „отговорността“ за нарушаването на задължението.

Задължителна училищна възраст

В повечето страни *задължително* е образованието до навършване на ***определена*** възраст, а ***не*** до получаване на определена образователна степен. Това всъщност противоречи на логиката на самото образование, тъй като същината на една образователна система е *получаването на определени знания и умения*[8]. Нещо повече, нека припомним, че една от *Целите на хилядолетието за развитие беше именно* постигане на всеобщо ***начално*** образование.

---

[4] Доколкото настоящият текст няма правен характер, „термин“ и „понятие“ ще се използват като контекстови синоними.

[5] Пръв поставя изискването за задължително и всеобщо образование Платон в своята „Държава“ (Πολιτεία, книга 4).

[6] Но англ. *compulsory* може да се възприеме и като „задължаващо“, с нюанс на „принудителност“ (анал. в португалски).

[7] Във френския закон от 1882 г. се регламентират точно не само възрастта (от 6 до 13 години, за момичетата и момчетата), но и учебните предмети.

[8] В българското законодателство неуместно се появи понятието „компетентности“, което съвсем точно съответства на „умения“. Несъмнено става дума за неумело боравене с англоезични текстове от лица невладеещи професионалния превод. За съжаление, именно подобно неумение доведе да излишно претрупване с нови и некоректни термини и понятия.

Отделните държави имат различна законодателна уредба, свързана с [етнически, конфесионални и пр.] традиции; икономическо развитие и пр.

Англоезичната практика обособява *school leaving age* като възрастова граница, след която лицето не е задължено да посещава училище; по подобен начин възрастта се подчертава в различните национални трудиции.

Задължителното образование и/или задължителната училищна възраст, като регламентирани със законодателен акт, обикновено предвиждат *санкции* за нарушаването им. Така например в Нидерландия, въпреки стриктната защита на децата, след 12-годишна възраст нарушенията на дисциплината, неспазването на училищните правилници и особено отсъствията без уважителна причина се наказват много строго, а глобите са много високи (висока е и степента на обществено неодобрение).

Българското законодателство също регламентира само началната и крайната училищна възраст – 7–16 години [ЗПУО, Раздел IV, чл. 8], което след приемането на последния образователен закон доведе до отделяне на част от гимназиалното образование в отделен етап (до завършване на 10 клас) и така приблизително отговаря на завършването на 16 години.

Задължителната училищна възраст често е обвързана с националното *трудово законодателство*, за да няма „разкъсване“ между правото да се напусне училище и правото да се започне работа. В повечето европейски страни гражданите могат да напуснат училище и да започнат работа на една и съща възраст (най-често 16 години), но е възможно учениците да работят при определени условия (непълен работен ден, в семейна фирма и пр.) [Графика 2].

Световен процес е *нарастването на задължителната училищна възраст*[9]. В Европа в 6 страни (Белгия, Германия, Люксембург, Македония, Нидерландия) задължителната училищна възраст е 18 година; в САЩ в един щат (Тексас) задължителната училищна възраст е 19 години [Rennie Center 2009].

Причините за този процес са различни. От една страна, удължаването на формалното образование увеличава уменията и дава по-адекватна подготовка за трудовия пазар, от друга страна (вероятно) това е възможен механизъм за задържане на нивата на безработица.

Обхват на училищното образование

Независимо от усилията, от политиките и значителното финансиране на световната общност, все така сериозен остава проблемът с включването на всички деца в националните образователни системи, като „повече от половината деца и юноши по света не ходят на училище“ [UIS 46].

[9] Често обозначаван като ROSLA (от англ. Raising Of School Leaving Age).

ЮНЕСКО предлага свободен достъп до единната база данни, свързана с образованието [UIS][10] – това именно е един удобен инструмент за сравнение и анализ на достъпа до образование в отделните страни.

Основен термин в сравнителните статистически данни на ЮНЕСКО е *записването* (*school enrolment*) в съответната образователна степен. Това е абсолютният брой или процентът на записалите се в образователна степен (*education stage*). Френскоезичната литература използва точния термин *scolarisation*, а руското понятие *охват* точно съответства на българската представа за процеса – „обхващане, събиране".

Възможно е в отделни случаи (отделни години, за някои класове или образователни етапи) процентът на записалите се (в България това са *нетните коефициенти на записване*) да надхвърлят 100% – това са случаите на записване на ученици родени в предходни и следходни на випуска години. В обобщената статистика на ЮНЕСКО тези данни са посочени като *over-age enrolment ratio*. Така например: през последните няколко години в Руанда почти половината от учениците (46%) са извън „своята" възраст (несъмнено причините са свързани с конфликтите в района); традиционно в някои държави родителите свободно избират кога да запишат децата си на училище (в Непал *over-age* ежегодно са записани около 40% от учениците; такава е ситуацията в повечето развиващи се страни). Дори и страните с нисък процент на отпадане и несъмнени успехи в образованието „извън възрастта си" са 1–3% от учениците – Дания около 3%; Финландия 1–1,5%. За България този процент е около 2% (през първите години след започването на изплащане на помощи при записване в първи клас родители масово записваха 5-годишни ученици, както и закъснели и непосещавали детска градина, с което получаваха полагаемата се сума).

Националният статистически институт и Инфостат представят българските данни чрез *групови нетни коефициенти на записване*[11] и *нетни коефициенти на записване на населението в образователната система по възрастови групи*[12].

В българското политическо и медийно пространство в обход е понятието „обхващане" (включване на максимален дял от подлежащите на задължително обучение деца), който постепенно се „кодифицира" и през 2017 г. с решение на Министерския съвет на Република България бе създаден *Механизъм за съвмест-*

[10] Данните от националните статистически институции се подават в общ формат с оглед възможността за обработка и съпоставяне. В отделни случаи липсва достатъчно информация или има прекъсване на редовете. Възможно е данните да са събрани от различни изследвания на домакинствата и необходимата информация да се извлича със специфични методи

[11] Изчисляват се в проценти като отношение на броя на учащите по степени във възрастовите групи 3–6, 7–10, 11–18, 19–20, 19–21 и 19–23 години към броя на населението в същите възрастови групи [Инфостат].

[12] Изчислени в проценти като отношение на броя на учащите в съответните възрастови групи, независимо от степента на образование, към броя на населението в същите възрастови групи [Инфостат].

на работа на институциите по обхващане и задържане в образователната система на деца и ученици в задължителна предучилищна и училищна възраст.

Отпаднали ученици

Отделна група неучастващи в образованието са „отпадналите“ ученици.

Това са ученици, записани в началото на учебната година и напуснали училище преди нейното завършване. Именно „отпадналите ученици“ обикновено са обект на медиен интерес. Решаването (макар частично) на този проблем представлява основното съдържание на *Четвъртата цел на устойчивото развитие* (редуциране на броя на отпадналите ученици до 10).

В англоезичната литература това са *drop-outs*, незавършили клас или образователна степен, вкл. и когато за тях образованието не е задължително.

В официалната статистика на България „отпадналите ученици“ се посочват като *напуснали обучението по степени на образование и причина за напускане* [Инфостат], като се посочват и известните причини за тяхното напускане преди края на учебната година. Информацията се събира чрез задължителни въпросници до всяко училище, което я прави точна и актуална.

Завършили образователна степен

Поради големите разлики в националните образователни системи е трудно да съпоставим данните за успешно завършване на образователна степен. Нещо повече – липсва общ механизъм за проследяване на съвкупността на индивидуалните случаи на записаните и успешно завършилите ученици.

Данните за успешно завършване на образователна степен (*effective transition rate*) показват реалното преминаване в по-горна образователна степен, независимо дали ученикът е повтарял.

Данните на ЮНЕСКО включват информация за преминаването от начално към основно образование. Почти на 100% този преход се извършва в най-развити европейски страни (Дания, Финландия, Австрия, Швейцария); в Бахрейн; в традиционно успешните бивши съветски републики (Казахстан, Таджикистан). При развиващите се страни този дял варира от под 60% (Нигер) до 85–90% (Бурунди, Того), но предвид ниската обхванатост на учениците, положението очевидно остава все така сериозно.

За България Националният статистически институт поддържа информация за завършилите основно и средно образование в различните видове училища, както и програмите за придобиване на I, II, III и IV степен професионална квалификация по тесни области на образованието (в абсолютен брой).

Преждевременно напуснали училище

От „отпадналите“, „напусналите обучение“ трябва да се обособят *преждевременно напуснали училище*.

Съгласно препоръка 2011/C 191/01 на Съвета на ЕС *преждевременно напуснали училище* (*early school leavers*) са лицата между 18 и 24 години, завършили едва основно образование или по-ниска образователна степен, които вече не участват в никаква форма на образование или обучение.

Част от този проблем е „поколението нито-нито“ – NEET (*Not in Education, Employment or Training*; исп. *La generación Ni-Ni: los que ni estudian ni trabajan*).

За пръв път акронимът е използван в края на миналия век във Великобритания, а след това в други успешни икономики – Япония, Латинска Америка. Това са млади хора, напуснали училище, които „не правят нищо“.

В основата на феномена лежат множество причини, изследвани от различни анализатори. Сред тях обаче се открояват: *социално-икономическата ситуация* (повечето NEET произлизат от семейства с ниски доходи и ниско образование) и *развитата система на социално осигуряване* (социалното осигуряване води да загуба на мотивацията за труд).

В момента и в България се появяват подобни NEET-настроения, които предстои да бъдат сериозно проучени.

Второгодници

Особено място в образователната система заемат т. нар. *второгодници* (повтарящи) – *repeaters*. Тези ученици, от една страна, са силно застрашени от отпадане, а от друга – имат възможност да усвоят учебното съдържание и да покажат по-добри резултати. Ситуацията с второгодниците зависи от националните образователни традиции (възможно е както приемането, така и стигматизирането им); от социално-икономически и политически фактори; от законодателната уредба на страната. Делът на второгодниците варира в много широк диапазон – в някои страни достига до почти една четвърт на учениците (в развиващите страни води до напускане на училище), в други е незначителен (Дания, Сърбия, Шри Ланка, Кувейт – широк спектър на характеристики).

Не се открива съществена връзка с резултатността на обучението – Сингапур, страна с доказани успехи напр. в PISA, има второгодничество от порядъка на 7–8%. Във Финландия, сочена като пример за успешна образователна система, през 2016 класа са повтаряли 0,3% от учениците от начална и основна образователна степен (България – 0,07). В Европа най-висок процент отпаднали ученици има в Белгия (до 2,5% годишно!), където се смята, че продължаването в по-горен клас трябва да става само след овладяване на определен обем знания и умения, а повтарянето на клас не се стигматизира.

Ситуацията в България обаче подлежи на специален анализ. Ниският процент на повтарящи ученици в немалка степен се дължи на законовата забрана да се повтаря до 4 клас (завършване на начален етап) – тема непрекъснато обсъждана от учителската гилдия. Негативна последица тук е създаване на възможност в прогимназиален етап да продължат образованието си ученици без никакви знания, дори без четивна грамотност. Същевременно процедурата по корекция на оценката (поправителни изпити) и тежката документация (в която учителят обяснява защо детето има ниски оценки) често са причина за компромиси и „пропускане“ към следващия клас.

Оценка на образованието - количествени и качествени критерий

Нарастването на броя на учениците, посещаващи училище, е добър резултат и несъмнено е успех в реализирането на целите на устойчивото развитие.

За съжаление обаче „обхванатостта“ от образователната система не постигна желаните цели[13]. „Gardian“ бие тревога – „Повече от 260 млн. деца по света не са в училищата, но половината от тези, които са в образователната система, не учат“. Разликата между количество и качество е огромна – усвояват се средства за връщане на децата в училище, но те не нямат елементарни умения по четене, писане и смятане[14] [Gardian].

Известна представа за кризата в качеството на образованието ни дават някои обективни измервания – *индексът на образование* или *международните оценявания на знания и умения* като PISA, PIRLS, TIMSS.

Индекс на образование

Всяка година ООН публикува *индекс на човешкото развитие*, който включва *индекс на образованието*, данни за брутния вътрешен продукт на страните, очаквана средна продължителност на живота на страните.

Индексът на образование се изчислява на базата на равнището на грамотност[15] сред възрастното население и комбиниран показател от общия дял на учащите се – от детска градина до следвисше образование. Това число изразява задоволяване от нематериални блага като възможност за участие при взимане на решения в обществото или на работното място

Така именно образованието е най-важната съставна на показателя „качество на живот“. Той се отчита при определянето на равнището на икономическо развитие и е ключов при ранжиране на страните по степен на развитие.

Максималната стойност на индекса е 1, а за развитите страни той е над 0,8[16].

PISA, PIRLS, TIMSS

Международните изследвания PISA, PIRLS, TIMSS имат за цел да съпоставят знанията и компетентностите на учениците на една и съща възраст в различните страни.

Международната програма за оценка на образователните достижения (англ. Programme for International Student Assessment, **PISA**) оценява грамотността и умението на 15-годишните ученици да прилагат знанията си в реална среда [PISA].

PIRLS (англ. Progress in International Reading Literacy Study) е *международно изследване на качеството на четене и разбиране на текстове* [PIRLS].

---

[13] Именно неудовлетворителното изпълнение на *Целите на хилядолетието* , поспециално постигането на „всеобщо начално образование“ доведе до приемането на поскромната *цел на устойчивото развитие* – намаляване на отпадащите ученици под 10%.

[14] Представителят на Световната банка определя процеса като „a learning crisis, and we call it a crisis because we need to recognise the magnitude of the problem: it is extremely large“.

[15] Това е процент от населението над 15 години, които могат да четат и разбират кратък и лесно достъпен текст за ежедневния живот.

[16] При последното издание (2015) на докладите за човешко развитие [HDI], България е на 49-то място по Индекс на образование и на 56-то – по Индекс на човешко развитие (с три позиции по-напред спрямо 2010, но все още в групата на „развитите“, а не на „много развитите“ страни).

Международното мониторингово изследване на качеството на училищното математическо образование (англ. **TIMSS** — Trends in Mathematics and Science Study) е програма, организирана от Международната асоциация за оценка на учебните достижения. То позволява да се сравни равнището и качеството знанията на учениците при завършване на начално и основно образование [TIMSS].

Задължителна образованост vs. задължителното образование

Тук трябва да се споменем една сравнително нова концепция и политическа инициатива – на ***отричане*** на задължителното училищно образование: *анти-училищното движение* (Anti-schooling activism / radical education reform). Анализът на тази концепция не е тема на този текст, но нека отбележим основните доводи на нейните защитници:

- Задължителното образование упражнява форма на политически контрол [Postman, Weingartner 1969].
- „Корупция“ на децата, при което те не могат да изразят самите себе си (развито още от Русо в „Емил или за възпитанието“).
- Училищното образование изкривява естественото развитие на детето, като се опитва да измери неизмеримото – човешкото развитие[17].
- Училището осъществява форми на асимилация и дори на геноцид[18].
- Несъответствие на целите с постигнатите резултати – учениците и студентите не се оказват подготвени за реална професионална реализация.

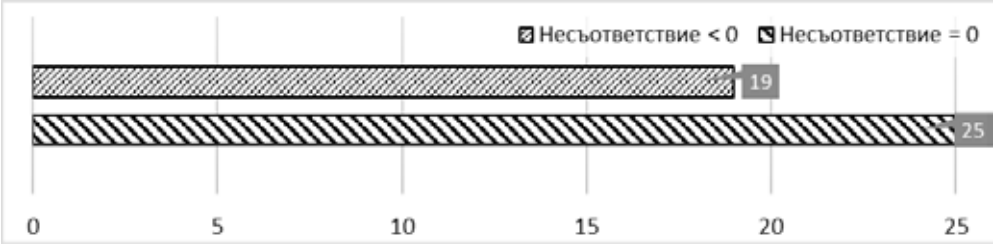
Графики

Графика 1. ***Проблемът „извън училищната система“.***
Групови нетни коефициенти на записване по степени на образованието според МСКО 2011 (в %). Източник: НСИ.

[17] Срв. концепцията на Иван Илич за Deschooling Society [ClickFunnels].

[18] Известен е печалният опит с училищата за аборигените в Австралия, индианците в Северна Америка и пр. По-подробно вж. Schimmel 2007.

Графика 2. Несъответствие между задължителната училищна възраст и минимална възраст за трудова заетост – Европа (абсолютен брой на страните)



<u>Забележка.</u> При несъответствие = 0 минималната възраст за трудова заетост е равна на задължителната училищна възраст. При несъответствие < 0 лицата имат право да започнат работа докато още подлежат да задължително училищно образование. Няма данни за Босна и Херцеговина, а в Швейцария и Англия в отделните административни части са възможни различия.

References:

1. Всеобща декларация…: *Всеобща декларация за правата на човека.* [Приета с решение A/RES/217(III) на ООН.] – < https://www.ohchr.org >.

2. Декларация 2000: United Nations Millennium Declaration. A/RES/55/2, 18 sept. 2000. < https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/559/51/PDF/N0055951.pdf?OpenElement >. [Достъпна на шестте официални езика на ООН.]

3. Европа 2020: EUROPE 2020 A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. – European Commission, COM/2010/2020 final. < https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF >.

4. ЗПУО: Закон за предучилищното и училищното образование. – *Държавен вестник*, № 79, 13 окт. 2015. Последна промяна Държавен вестник, № 24, 16 март 2018.

5. Инфостат: *Инфостат*. < https://infostat.nsi.bg >.

6. Механизъм 2017: *Механизъм за съвместна работа на институциите по обхващане и задържане в образователната система на деца и ученици в задължителна предучилищна и училищна възраст*.

7. НСИ: *Национален статистически институт*. < www.nsi.bg >.

8. Agenda 2030: Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. – *United Nations.* A/RES/70/1. < http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&referer=/english/&Lang=E >.

9. Article 13: *Article 13 of the United Nations' 1966 International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights recognizes a universal right to education*. ICESCR, Article 13.1. – N General Assembly, International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, 16 December 1966, United Nations, Treaty Series, vol. 993, p. 3. < http://www.refworld.org/docid/3ae6b36c0.html [accessed 6 July 2018] >.

10. ClickFunnels: < https://www.clickfunnels.com/ >.

11. Gardian: Hundreds of millions of children in school but not learning. – *The Guardian. International edition*. < https://www.theguardian.com/global-development/2018/feb/02/hundreds-of-millions-of-children-in-school-but-not-learning-world-bank >.

12. HDI: Definition of 'Human Development Index'. – *The Economic Times*. < https://economictimes.indiatimes.com/definition/human-development-index >.

13. HDR: Human Development Reports. – < http://hdr.undp.org/ >.

14. M49: *Standard Country or Area Codes for Statistical Use (M49)*. < https://unstats.un.org/unsd/iiss/Standard-Country-or-Area-Codes-for-Statistical-Use-M49.ashx. > [Онлайн] [Цитирано: 9.06.2018 г.]

15. MDGs Indicators: < http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Host.aspx?Content=Indicators/OfficialList.htm >. [Достъпна на шестте официални езика на ООН.]

16. MDGs: Millennium Development Goals (MDGs). < https://unstats.un.org/unsd/mdg/Default.aspx >. [Достъпна на шестте официални езика на ООН.]

17. PIRLS: < http://www.iea.nl/pirls-progress-international-reading-literacy-study >.

18. PISA: < http://www.oecd.org/pisa >.

19. Postman, Weingartner 1969: Postman N., Ch. Weingartner. *Teaching as a Subversive Activity*. Dell / New York: NY.

20. Rennie Center 2009: Raise the Age, Lower the Dropout Rate? Considerations for Policymakers. – Rennie Center for Education Research & Policy, 2009, april. < https://www.issuelab.org/resources/3019/3019.pdf?download=true >.

21. Schimmel 2007: Schimmel N. Indigenous education and human rights. – *International Journal on Minority and Group Rights*, 2007, 14 (4), 425–453.

22. Sustainable Development: Sustainable Development knowledge Platform. < https://sustainabledevelopment.un.org >.

23. TIMSS: < http://www.timss.org >.

24. Tomuschat 1995: Tomuschat Ch. *The United Nations at Age Fifty: A Legal Perspective*. The Hague / London / Boston: Kluwer Low international.

25. UIS 46: More than one-half of children and adolescents are not learning worldwide. – *Fact Sheet*, № 46, September, 2017. [UIS/FS/2017/ED/46.] < http://uis.unesco.org/sites/default/-files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf >.

26. UIS: *UNESCO Institut for Statisics*. < data.uis.unesco.org >.

27. Waage et al. 2010: Waage, Jeff et al. *The Millennium Development Goals: a cross-sectoral analysis and principles for goal setting after 2015*. – The Lancet, 13 Sept. 2010. < https://www.thelancet.com/commissions/mdgcommission?code=lancet-site >.

Ангелина Т. Иванова
Докторант в ШУ „Епископ Константин Преславски"
Средно училище „Васил Левски", Троян
„Vasil Levski"Comprehensive School, Troyan

РОДИТЕЛЯТ КАТО ФАКТОР В ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Антоанета К. Стоянова, Величка В. Станкова, Мария Ив. Георгиева

PARENTS AS A FACTOR IN THE INCLUSIVE EDUCATION

Antoaneta K. Stoyanova, Velitchka V. Stankova, Maria Iv. Georgieva

ABSTRACT: Four years ago at the Regional Center in Burgas we started a group of parents of children with Generalized Developmental Disorder. The main goal of the meetings is acquiring knowledge and skills regarding interaction and communication with children, reducing the accumulated negative emotions by sharing personal experience, and feedback by the experts from the Regional Center – Bourgas. The specialists who work with the group, present diverse presentations to the parents, psychological games and additional guidelines how they to work and behave with their children at home.

KEYWORDS: group, parents, children, interaction, communication, support

През последните години държавните институции в страната ни поставиха началото и създадоха благоприятна среда за обучение на деца със специални образователни потребности в общообразователните училища и детски градини. Независимо от полаганите усилия в тази насока, към момента по-малко от половината от родителите знаят какво е приобщаващо образование. В процеса на работа установяваме, че по-информирани са родителите с по-висока степен на образование. Родителите, които се самоопределят като познаващи принципите на приобщаващото образование на практика коректно дават определение за това що е приобщаващо образование. Най-честите асоциации са свързани с „интегриране на децата", „удовлетворяване на специалните потребности на деца с проблеми и деца с увреждания", „подкрепа,", „съобразяване с потребностите", „равнопоставеност" и „липса на дискриминация". При тези нива на информираност, след разясняване на идеята и целите на приобщаващото образование, не малка част от тях изразяват подкрепа и готовност за сътрудничество. Съвременният живот налага учители и родители да обединим усилията си в името на това децата да получат най-доброто образование, възпитание и социализация. Усилията на родителите да се занимават с учебния процес на децата и учениците със СОП са от голямо значение за качеството на тяхното

образование. Вниманието на тези родители е фактор, нареждащ се на първо място по значимост. Активното им включване и съдействие в провежданите мероприятия на училище/ДГ и РЦПППО – Бургас, спомага за осъществяване на целите на обучение и възпитание.

През изминалите учебни години специалните педагози постигат много добри резултати при изпълнение на основните приоритети в работата по отношение на координиращата, консултативната, образователната, диагностичната и методическа функция в областта на приобщаващото образование. Повиши се качеството на оценката на индивидуалните потребности и предоставяната допълнителна подкрепа, която всяко дете/ученик със СОП получава. Работата ни е дейност на мултидисциплинарен екип в дух на партньорство, с фокус върху детето/ученика и неговото развитие.

Дейности:

✓ Активно участие в екипа от страна на родителите при обсъждане и изготвяне на необходимата документация за обучението на детето или ученика;

✓ Информиране на родителите за напредъка и постиженията на детето и ученика с оглед поставените и постигнатите образователни цели;

✓ Предоставяне на постоянна педагогическа подкрепа;

✓ Планиране, организиране и провеждане на консултации, обучителни семинари, обучения и обмен на информация с родителите;

В областта на консултирането педагогическите специалисти от РЦППО – Бургас запознават родителите с принципите и с организацията на приобщаващото образование. Консултират родителите за използването на различни видове терапии – фамилна, арттерапия, ерготерапия, музикотерапия, приказкотерапия, кинезитерапия, сензорна стимулация и др., съобразно индивидуалните потребности на децата и учениците с генерализирани разстройства в развитието. Семейното консултиране е основна форма за подкрепа на родителите на деца с проблеми. Помощта, която те получат по време на консултациите е ориентирана към подобряване на комуникативни умения и промяна в утвърдените модели на общуване. На тези консултации има възможност да се овладеят различни техники за намаляване на стреса, вземане на решения и преодоляване на конфликти. Консултацията с психолог им помага да се справят с изпитваните чувства на гняв, вина, тревожност, безсилие, страх. Потребността родителите да споделят и говорят за своите проблеми и това да получат разбиране и съпричастност от специалисти, работещи с децата им, наложи сформирането през 2014г. на затворена група за личен опит, която съвместно нарекохме **„Надежда ∞ Знание“.** Групата е за родители на деца с генерализирано разстройство на развитието. Всички участници доброволно пожелаха услугата и така тази дейност от 2014г. до сега има устойчивост във времето. Водени от потребностите, ние специалните педагози всяка година разработваме програма за работа, която е включена в Годишния план за развитие на институцията. В хронологичен ред заявилите се за участие в групата родители бяха осем, но впоследствие броят им значително се увеличи. Това е видно от приложената таблица.

Таблица № 1.
Брой на включени родители в група за личен опит през годините

Учебна година	Брой участници	Населени места	Възраст на децата
2014/2015	8	Бургас	5.5 – 11 г.в.
2015/2016	10	Бургас, Айтос	4 – 13 г.в.
2016/2017	15	Бургас, Карнобат, Айтос	4 – 14 г.в.
2017/2018	20	Бургас, Карнобат, Айтос	4 – 15 г.в.

Работата в група включва по четири срещи за година. Водещи на групата – Мария Георгиева – психолог и Величка Станкова – логопед, специални педагози със завиден опит и квалификация в областта на специалната педагогика. Те подготвят и представят на родителите презентации, психологически игри, дават допълнителни насоки за работа с децата у дома. Сесиите са насочени предимно към придобиване на знания по отношение на взаимодействие и комуникация с децата, редуциране на натрупани негативни емоции чрез споделяне на личен опит и обратна връзка от страна на специалистите. Консултират се родителите при усвояването на различни форми и техники на работа с децата им. При стартирането на групата специалистите констатираха високи нива на тревожност при родителите, емоционална нестабилност, несигурност, вина, страх и срам от всичко, което им се случва. Преобладаваща част от тях споделяха, че основният източник на подкрепа това са детската градина, училището, консултациите със специалисти и ресурсното подпомагане. Анализирайки дейността, ние специалистите се обединихме около тезата, че родителите имат нужда от повече морална подкрепа и разбиране. Не малка част родители споделиха, че нямат финансовата възможност да осигурят подкрепа извън тази, която получават в училище или в детската градина. Очерта се още един проблем – невъзможност на единия родител да работи, да се чувства полезен и значим, защото той трябва да се грижи за детето си. Най- големият страх на родителите е какво ще стане с техните деца, когато тях ги няма на този свят? Във връзка с гореизложеното усилията ни бяха насочени към по- широка информираност и подкрепа на родителите. Разяснявахме как протича процеса на приобщаващото образование, какви възможности се предоставят за ДУСОП, смисъл и ефект, институционална дейност и координираност с ОЗД, АСП, възможности и ползване на социални услуги в общността, личен асистент, помощник на учителя. Не без значение бяха и усилията за създаване на позитивна нагласа у децата в групата или в класа, работа с родителите и учителите за приемане на различието.

Дейността на групата през учебната 2017/2018 учебна година е отразена в Таблица № 2.

Таблица № 2.

Брой срещи	Презентации	Психологични игри	Игри с практическа насоченост	Домашна работа
I. Среща	„Ранен детски аутизъм“	„Моето място в групата“	Символна игра с карти	Приказка, свързана със символната игра
II. Среща	„Ехолалия при деца с аутизъм“	„Аз те слушам, ти ме слушаш“	„Петте стола“	Описание на емоционалното състояние на индивида
III. Среща	„Аутизъм – агресия и автоагресия“	Арт-терапевтични модели на въздействие	Рисуване с пръсти – антистрес	Прилагане на арт-терапия съвместно с децата
IV. Среща	„Търпение, търпение, търпение…“	„Стълбата на моето бъдеще“	Съставяне на план с желания и мечти за бъдещето	Какво научих в групата? – обрата връзка

Дейностите приключиха с възможност всеки родител да изрази собствената си преценка от случващото се. Представяме мнения на участниците:

М.И. майка на С. – 6 г.

За мен групата на първо място беше, а и все още е, полезна с това, че успях да приема детето си такова, каквото е. Приемам тези срещи като групова психологична терапия за родители, от каквато всички ние имаме нужда. Важно е родителят да има срещи с психолог, защото преминава през много труден етап от живота си и огромен стрес. Специалистите ми помогнаха със съвети, лични за моето състояние, както и с препоръки за детето ми. Също така много важно ми беше да се запозная с родители на деца от спектъра. С тях обменяме опит за специалисти, терапии и различни подходи в полза на положителната промяна на децата ни. И не на последно място ние споделяме една и съща съдба и си даваме подкрепата и разбирането едни към други. След тези срещи се чувствам заредена с нови сили да продължа по пътя си с детето ми.

Б.А. баща на А. – 5 г.

Синът ми е аутист от ниско функциониращия спектър на генерализираните разстройства и за мен като родител беше много трудно да приема фактите. Живея в малък град и информацията не е достатъчна, пък и хората гледат с

други очи на „различните“. Заявих участие в групата с идеята да срещна и други хора с подобна на моята съдба. Тези срещи ми помогнаха да се почувствам разбран и по-спокоен да продължа с грижите за детето ми. На една от срещите доведох и моята съпруга, така и двамата научихме как да прилагаме различни подходи в ежедневието на сина ни. Благодарен съм за възможността, която ми даде Регионален център – Бургас.

И. Ж. баща на С. – 7 г.

Моят син е различен и аз го приемах такъв, какъвто е. Съпругата ми беше много притеснена от неговото състояние, искаше постоянно да правим някакви изследвания, да ходим при невролози, психиатри и други специалисти. Преди да се включа в групата за личен опит смятах, че това са излишни неща, но хората там ми показаха, че всъщност трябва да се прави всичко възможно за напредъка и развитието на нашето дете. Благодаря на специалистите от „Надежда ∞ Знание“, за това, че ми отвориха очите и ми дадоха увереност и сила да продължа с грижата за сина ми.

Т. н. майка на близнаците П. и М. – 6 г.

Водена от нуждата за споделяне взех участие в групата за споделяне на личен опит „Надежда ∞ Знание“ към Регионален център-Бургас. В началото не знаех с какво ще ми бъде полезна. Нито знаех мога ли да науча нещо. Знаех само, че имам нужда да споделям с хора, от които мога да получа приемане и разбиране. В началото имах много въпроси без отговори. Чувствах, че имам нужда от пространство, където да говоря. Исках да се науча по-добре да разбирам моето дете. Да погледна през неговите очи. Да бъда по-близо до неговия свят. По време на срещите в групата чух много пъти моята история, но разказана от различни хора. Моята история беше историята и на други майки и бащи. Така като слушател имах възможност да слушам и преосмислям, да чувам отстрани. След края на събиранията на групата се радвам, че имах възможност да се поуча от опита на другите родители. Да чуя какви пътища са намерили за спавяне с ежедневните предизвикателства.

Като най- полезно за мен беше подкрепата, която получих от групата. Защото не само нашите деца имат нужда от подкрепяща среда, но и ние – техните родители. Така ще бъдем по-полезни за тях и за себе си.

З. А. майка на М. – 14 г.

Синът ми е агресивен. Наранява себе си и мен. Това ме правеше безсилна и обезверена да се справя с неговото поведение. Грижа се сама за него, защото съпругът ми работи в чужбина, близките ми не желаят да ми помагат. Когато трябва да отида някъде и не е удобно да го взема със себе си буквално няма на кого да го оставя дори за един час. Включих се в групата с надеждата да намеря отговори на въпросите, които ме вълнуваха. Там имаше хора, които плакаха с

мен и ме прегръщаха въпреки, че не са от моя етнос. В очите им виждах същата болка и очакване, каквито имаше и в моите. Момичетата ми помогнаха да приемам ежедневните несгоди по-леко и да обърна внимание на себе си. Започнах да мечтая…

Проведената работа с родителите на деца с генерализирани разстройства в развитието ни дава възможност да обобщим:

1. Очакванията за позитивни ефекти от група за личен опит „Надежда ∞ Знание“ се споделят от голяма част от родителите.

2. В края на учебната 2017/2018г. се наблюдават снижени нива на тревожност, емоциите бяха редуцирани в голяма част в положителни, имаше повече усмивки и смисъл да продължат да се борят за благосъстоянието на децата си.

3. Изградена е доверителна връзка между родители и специалисти, израз на която е депозирано от родителите желание и молба, срещите в групата да се увеличат и да продължат във времето. Това няма как да не ни радва нас, специалистите и да не ни мотивира да се развиваме и квалифицираме в тази посока.

В заключение ще споделим, че работихме с ентусиазъм. Не бе случаен избора на име на групата, обединяващ „Надеждата“, тази, която дава сили на родителите да приемат различието на своите деца и да продължат напред, „Знанието“, предоставено им от специалистите за справяне, преплетено със символа за безкрайността „∞“. Вярваме, че занапред ще продължим да работим и подкрепяме всички онези родители, които намират смисъл да продължат и да вървят по не лекият път на живота, заедно с децата си, защото диагнозата не може да каже точно какви проблеми има детето, важни са индивидуалните му нужди. Подходяща терапия съобразена със спецификите на детето е най-градивното за развитието на децата.

Антоанета К. Стоянова – директор на РЦПППО – Бургас
Величка В. Станкова – логопед в РЦПППО – Бургас
Мария Ив. Георгиева – психолог в РЦПППО – Бургас

ВЛИЯНИЕТО НА ДИСЛЕКСИЯТА ВЪРХУ ИЗУЧАВАНЕТО НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД

Благовеста П. Троева-Чалъкова

THE IMPACT OF DYSLEXIA ON LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Blagovesta P. Troeva-Chalakova

ABSTRACT: The text presents a project for research on the difficulties experienced by adult learners of English with dyslexia. Although dyslexia had been an object of profound research in the last few decades, focus has been predominantly on the acquisition of reading and writing skills in the mother tongue. Teachers of English as a foreign language have shortage of information about the appropriate techniques suitable for meeting the needs of learners with dyslexia. Intervention-based research has provided lots of tips for teaching native speakers of English, which are being transferred to foreign language teaching as well. However, empirical data about the specific difficulties of learners of EFL are scarce, especially those relevant to adult learners. The project aims to collect and analyse information about dyslexic learners' use of lexical and non-lexical routes of reading, the reliance on context, the difference in the ease of oral and spoken production and the specific errors made when creating written texts in English.

KEYWORDS: dyslexia, difficulties, reading, writing, English, foreign language

Настоящият текст ще представи проект за докторска дисертация, който стартира от началото на академичната 2018/2019 г. Темата е изключително актуална през последните години, когато в България се въвежда законовата рамка на приобщаващото образование и в масовите училища и университети все по-често получават знания ученици и студенти със специални образователни потребности. Дислексията на развитието е с честота между 4 и 10 % в англоговорящи държави, а за България Христова и Тодорова (2010) посочват 6.81 %. Темата представлява голям интерес за изследователи от областта на образованието, психологията и медицината, като задълбочени изследвания се правят от над 40 години в западноевропейски държави, а в България сериозни трудове са издадени от Матанова (2001), Якимова (2015), Тодорова (2016) и др. Прави впечатление, че основните проучвания в чуждоезичната литература са насочени към усвояване на уменията за четене и писане на майчиния език. В България на автора не са известни проучвания за проявите на дислексията при изучаване на чужд език. Не са налични и печатни издания и ръководства за преподаване

на чужд език на обучаеми с дислексия на развитието. Това подчертава нуждата от изследване в тази област с цел обогатяване на научната теория и практика в приобщаващото чуждоезиково обучение.

Дислексия на развитието е терминът, който се използва, за да се различи нарушението от придобитата дислексия или още алексия (придобита загуба или патологично снижаване на способността за четене или разбиране на писмената реч (Тодорова, 2016)). В рамките на доклада терминът се използва в своя съкратен вид – дислексия. Основният критерий за определяне на нарушението е несъответствието между потенциалните възможности и реалните постижения на детето или ученика. При обучаемите с дислексия обикновено се наблюдават специфични трудности в уменията за четене и писане. Изключващи критерии тук са дефицити на интелектуалното функциониране, сензорни увреждания, неврологични, психиатрични и емоционални проблеми, неблагоприятно влияние на социално-икономическа или културна среда (Тодорова, 2016). Според Причинния модел на дислексията (Causal Model of Dyslexia) (Frith, 1999) тя представлява „невропсихологическо разстройство с биологичен произход и поведенчески признаци, които излизат далеч извън рамките на проблеми с писмения език. На когнитивно ниво могат да бъдат определени предполагаеми причини за поведенческите признаци и симптоми на състоянието... Взамодействие с културни влияния се случва и на трите нива“. За фактор на средата, влияещ върху степента на затруднения при дислексията и успехът в тяхното смекчаване или преодоляване, се счита и преподавателският подход и стратегията. Това още повече подчертава нуждата от теоретични и практични познания за специфичните прояви на дислексията и начините за посрещане на индивидуалните нужди на изучаващите чужд език в клас.

Езиковите умения на родния език (фонологични, морфологични, синтактични и семантични) са силно определящи за речевото поведение и на чуждия език. Това е застъпено в *Хипотезата за дефицит на езиковото кодиране* (Language Coding Deficit Hypothesis) (Sparks и Ganschow, 1991). Редица емпирични данни показват, че деца с дислексия на развитието, диагностицирана на майчиния език, проявяват симптоми на дислексия и в чуждия, макар и не в същата степен и по същия начин (Nijakowska, 2010).

Предмет на представяното изследване са проблемите в четенето и писането на английски език при възрастни с дислексия на развитието. Обект на изследването са българи, изучаващи английски език като чужд, които отговарят на следните три критерия. На първо място, те трябва да са навършили 16 годишна възраст. На второ – да са завършили успешно курс на обучение по английски език, съответстващ минимум на ниво А2 по Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР). И на трето – да бъде налице поставена диагноза за дислексия на развитието от специалист логопед или психолог. Първият критерий е наложен, най-вече поради фокусираното внимание върху родния, а не чуждия език в началното и основното образование при деца, изпитващи затруднения с овладяването на грамотността. Очаква се участници в изследването да бъдат

ученици от горните гимназиални курсове, както и студенти във висши учебни заведения. Последната е и възрастовата група, с която работи авторът на изследването като преподавател по английски език. Вторият критерий е посочен, за да се диференцират грешките, които биха могли да бъдат допуснати поради оскъдния опит с четенето и писането на английски език на ниските нива A1 и A2 по OEEP, от грешките, породени поради когнитивни дефицити или специфика на пребработката на информация при лицата с дислексия. Третият критерий е директно свързан с темата и предмета на изследването, а именно, обучаеми с дислексия на развитието. Трябва да се има предвид, че не всички проблеми с усвояването на грамотността са признак за дислексия, съответно и не всички случаи на затруднения с научаването на чужд език. Например в изследване на Тодорова (2005) се установява, че от 52 деца потърсили подкрепа в логопедичен център, 40 имат дислексия, а при останалите 12 училищните затруднения са с различна етиология.

Целта на изследването е да се проучат, опишат и анализират затрудненията, които демонстрират български лица с дислексия в процеса на четене и писане на английски език. Очакването е емпиричните данни, получени при това проучване, да подпомогнат едно бъдещо създаване на набор от препоръки за преподаване на английски език на учениците от горните класове и студенти със СНСУ, съобразени с възможните нюанси на дислектичните прояви.

Основният изследователски въпрос е: „Какви са проблемите в четенето и писането на английски език при българи, навършили 16 години, с диагностицирана дислексия на развитието, и изучаващи английски език като чужд?“ Оформени са и четири подвъпроса, които ще бъдат разгледани последователно в следващите абзаци.

Първият подвъпрос е:

1. Какви грешки допускат българите с дислексия при четене на английски думи и за употребата на кой път на четене говорят те (лексикален, нелексикален или смесен)?

Този първи проблем е свързан с теорията за Двупътния модел на четене (Dual-Route Model of Reading) (Coltheart, 2006). Според нея опитните четци използват два различни пътя при четене на думи – лексикален (директен) или нелексикален (сублексикален, индиректен). Нелексикалният (индиректният) път за четене предполага обработка на печатния стимул чрез декодиране. Състои се в анализ на графемите, графемно-фонемно съотнасяне, синтез на фонемите, свързване с акустичната форма и със семантичното съдържание на думата (Якимова, 2015b). Проверява чрез четене на „правилни“ думи, т. е. със сравнително висока степен на съответствие между фонеми и графеми (напр. consists), както и на псевдодуми (напр. foisbar). При употребата на лексикалния (директния) път на четене, думата се разпознава, без да бъдат анализирани съставящите я компоненти. Проверява се чрез четене на често срещани думи (напр. write) и думи с необичайно графемно-фонемно съотнасяне (напр. ought, yacht).

Въз основа на свое изследване Матанова (2001) твърди, че лицата с дислексия използват предимно лексикалния път. Данните са въз основа на проучване на български език, който е с прозрачна ортография. Съществува мнение, че езици с дълбока ортография като английския пораждат повече затруднения при четенето (Nijakowska, 2010, Ziegler et al., 2003). Но обратната логика (виж Palladino et al., 2013) предполага, че при прозрачен роден език, фонологичният код все пак се усвоява в началните години на огрaмотяването, макар и със забавяне, и може да бъде приложен в четенето на правилни думи на чуждия език, тоест да бъде активиран и индиректния път. Има и трето мнение, че ортографската прозрачност не е определяща за усвояване на умението за четене (Geva и Siegel, 2000, стр. 2), а фонологичните умения, краткосрочната вербална памет и бързото серийно назоваване, както и фонологичните умения на родния или чуждия език (Durgunoglu et al., 1993, Stanovich et al, 1984 по Geva и Siegel, 2000).

Вторият подвъпрос е:

2. Подпомага ли контекстът разбирането на думи при четене на чужд език от лица с дислексия?

Този проблем отразява напрежението между два модела на четене – „отдолу-нагоре" и „отгоре-надолу". При четене „отдолу-нагоре" съвкупността от информацията, която се съдържа в по-малките езикови елементи (фонеми, морфеми, изречения) е основа за интерпретацията на текста. За разлика от това при четене „отгоре-надолу" смисълът се конструира с помощта на контекста и лингвистичния и емпиричен опит на четящия. Отново, опитните четци използват и двата модела. Предполага се, че при недобре функциониращa способност за декодиране, се активира т. нар. интерактивно-компенсаторен механизъм (Stanovich, 1980) и контекстът придобива по-голямо значение. Everatt et al. (2007) също твърдят, че при лица с дислексия, подкрепящата функция на контекста е по-силна. Но в свое изследване Тодорова (2005) открива, че при определянето на окончания за множествено число на съществителните в крайна за изречението позиция ролята на контекста е без значение както за деца с дислексия, така и за контролна група без нарушението.

Третият подвъпрос гласи:

3. Има ли съществена разлика между устното и писменото изразяване на изучаващите английски език с дислексия?

Третият проблем е единственият, свързан и с изследване на устната продуктивна реч. Смята се, че при дислексията е засегнато преработването на писмената форма на езика, но устната продуктивна изява е в норма, освен ако не са налице и съпътстващи езикови нарушения (Тодорова, 2005). Възможно е обаче, по-бавното изграждане на четивен опит у дислектиците, да доведе до изграждане на по-беден речник, особено когато чуждият език не се изучава в естествена среда. Така например Helland и Kaasa (2004) установяват, че не само писмените, но и устните продуктивни умения на изучаващите английски език ученици с дислексия са по-слабо развити от тези на контролна група.

Четвъртият подвъпрос е:

4. Какви затруднения изпитват българите с дислексия с правописа на английски думи и при създаването на писмен текст на английски език?

Този последен въпрос се фокусира върху писмената продукция, тъй като „специфичните нарушения в четенето винаги са съпътствани и от такива при писане, като не е задължително това да бъде в еднаква степен и честота на проявите" (Тодорова, 2016, стр. 51). Обикновено най-отчетливите проблеми са с правописа. Той може да остане проблематичен, дори след като успешно е усвоено декодирането и разпознаването на думи (Snowling, 2008 по Kelly и Phillips, 2011). Някои автори установяват по-малко лексикално разнообразие (Sumner et al., 2016). Съобщават се и затруднения в организиране на идеите и структуриране на текст, по-бавното извличане на необходимите думи (Kormos и Smith, 2012), релевантност на аргументите, непознаване на пунктуацията.

Изследването ще бъде проучвателно и описателно. То ще комбинира качествен и количествен метод за анализ и синтез на данните. Основни инструменти ще бъдат:

1. Интервюта с учители по английски език, преподавали на ученици с дислексия през последните две години. Интервюто ще е полуструктурирано и фокусирано. Данните от него ще бъдат подложени на качествен съдържателен анализ.

2. Диагностичен дидактически тест (по класификацията на Бижков и Краевски, 2002, стр. 305).

3. Неговата валидност ще бъде осигурена, като той бъде предложен за експертна оценка и в последствие пилотиран, преди да бъде администриран. Надеждността на теста ще бъде проверена и чрез процедурата, наречена „разделена половина" (Шопов, Софрониева, 2018, стр. 82). Ще бъде направен анализ със софтуерен продукт за статистически изследвания.

4. Кратка анкета/интервю с участниците относно тяхното усещане за степента на трудност, в усвояването на четирите умения (говорене, слушане, четене, писане на английски език), като четенето е разделено на четене на глас и разбиране на текст, а писането – на правопис и създаване на писмен текст. Ще бъде използвана петрейтингова Ликертова скала.

5. Пост-проучвателно интервю с участниците или т. нар. комуникативна валидизация (с цел триангулация) (по Бижков и Краевски, 2002). Информацията ще бъде анализирана с помощта на съдържателен анализ.

Поради възрастовите особености на контингента и личния преподавателски опит със студенти с дислексия авторът очаква проблемите в четенето да бъдат основно при разпознаване на думи с неправилно графемно-фонемно съотнасяне (използването на лексикалния път), да има засилена роля на контекста за интерпретация на текстовите единици, а при писането – затруднения със спелинга на неправилни думи, организация и структуриране на изложението. Повечето сравнителни изследвания за умения за четене и писане на английски език като чужд са с ученици от началните класове, а информацията

за по-големите ученици или възрастни е оскъдна. Логично е да се предположи, че затрудненията в различните възрастови групи носят различни характеристики. Дори и без наличие на дислексия такива разлики се откриват – например, в изследване на скоростта на четене на английски и немски език, се установява, че по-бавно четене на езика с дълбока ортография (английския) се наблюдава само при началните класове, а след 12-годишна възраст, ортографията не оказва влияние върху скоростта (Frith et al. 1998 в Geva и Siegel, 2001). Най-близкото до настоящото изследване на лица с дислексия, които изучават английски език като чужд, е на Hellans et al. (2004). Те откриват затруднения на всички нива на продуктивната и рецептивната реч на английски език, но също изследват по-млад контингент от 11 – 12 годишни ученици. В едно от малкото проучвания на студенти със затруднения в ученето на чужди езици, сред които и такива с дислексия, DiFino и Lombardino (2004) идентифицират проблеми, свързани с паметта, лексиката, граматиката и тревожността.

В литературата за изучаващи английски език с дислексия се препоръчват същите методи като при овладяването на родния език. Това са: повишаване на звуковата култура (phonics), „силно структурирано, систематично, „по малко и често", представяне на материала графично, като се предвижда време за укрепване и насърчаване на генерализацията (Rose, 2009, стр. 14). По-голямата част от ръководствата за дислексия (напр. Reid, 2011) или експериментални проучвания (напр. Oakland et al., 1998) се застъпват за използването на мултисензорния подход. Докладът на Singleton (2009) за интервенции при дислексия подразделя „систематичния" подход на структуриран, кумулативен, последователен, състоящ се от малки стъпки и добавя още елементи като допълнително изучаване (overlearning), затвърждаване (reinforcement), метакогнитивно знание. За изучаващите чужди езици се препоръчва и преподаване на академична лексика и морфологично знание (Geva и Farnia, 2014, стр. 15). Откроява се като особено важно развиването на речника и говоримия език съвместно с това на уменията за четене и писане (пак там).

Мнозинството от тези стратегии обаче са трансферирани препоръки за овладяването на английския език като роден. Изключения правят експериментални изследвания като това на Nijakowska (2010), които доказват ползата на мултисензорния подход и при преподаване на чужд език на деца с дислексия. В същото време, препоръките са насочени към интевенции или работа в клас най-вече с по-малки ученици, но не и с възрастни. Целта на настоящото изследване ще бъде събирането на емпирични данни, които да формират част от знанията, необходими за създаването на препоръки за обучението по чужд език на възрастни с дислексия. Каним изучаващи английски език лица, отговарящи на гореспоменатите критерии, да участват в изследването през академичната 2018 – 2019 година и да помогнат за обогатяването на научното знание в тази област.

References

1. **Bizhkov, G., V. Kraevski** (2002) *Metodologiya i metodi na pedagogicheskite izsledvaniya* (Methodology and methods of pedagogical research). Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".

2. **DiFino, S., L. Lombardino** (2004) Language Learning Disabilities: The Ultimate Foreign Language Challenge. *Foreign Language Annals,* 37 (3), 390 – 400.

3. E**veratt, J., Weeks, S. & P. Brooks,** (2007) 'Profiles of Strengths and Weaknesses in Dyslexia and Other Learning Difficulties', *Dyslexia,* 14, pp. 16 – 41.

4. **Geva, E. & F. Farnia** (2014) Assessment of Reading Difficulties in ESL/ELL Learners: Myths, Research Evidence, and Implications for Assessment, Perspectives on Language and Literacy, Canadian Language and Literacy Research Network, the International Dyslexia Association, https://app.box.com/s/dfveh4gj5evo50bpv3a7wjgnk1nyiiw5

5. **Geva, E., и Siegel, L.** (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 1 30.

6. **Helland, T. & R. Kaasa** (2004) Dyslexia in English as a Second Language, *Dyslexia 11:41 – 60*, John Wiley and Sons, Ltd.

7. **Hristova, E. I E. Todorova** (2010) Disleksija i izsledvaniya s aparatura za prosledyavane na pogleda. (Dyslexia and research on eye-tracking with an apparatus). http://old.nbu.bg/PUBLIC/IMAGES/File/departments/cognitive %20science %20and %20psychology/research/Dyslexia_Jeny_Katya_2.pdf

8. **Kelly, K, S. Philips** (2012) *Teaching Literacy to Learners with Dyslexia: A Multisensory Approach*. London: Sage.

9. **Kormos, J. and Smith, A. M.** (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences.* Bristol: Multilingual Matters.

10. **Matanova, V.** (2001) Disleksiya (Dyslexia). Sofia: Sofi-P.

11. **Nijakowska, J.** (2010) *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Bristol: Multilingual Matters.

12. **Oakland, T., Black, J. Stanford, G., Nussbaum, N. & R. Balise,** (1998) 'An Evaluation of the Dyslexia Training Program: A Multisensory Method for Promoting Reading in Students with Reading Disabilities', *Journal of Learning Disabilities*, 31 (2) pp. 140 – 147 Reid 2011.

13. **Palladino, P., Bellagamba, I., Ferrari, M., C. Cornoldi** (2013) Italian Children with Dyslexia are also Poor in Reading English Words, but Accurate in Reading English Pseudowords, Dyslexia, 19, 165 – 177.

14. **Rose, J.** (2009) *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties (The Rose Report)*. Nottingham: DCSF Publications

15. **Shopov, T., E. Sofronieva** (2018) *Vsichko da stava za pouka: Prouchvane na faktorite, vliyaeshti na uspeshnoto uchene* (Let all things be done unto edifying. A study of the factors influencing successful second language learning. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski".

16. **Singleton, C.,** (2009) *Intervention for Dyslexia. A Review of Published Evidence on the Impact of Specialist Dyslexia Teaching*, University of Hull, Available at: https://www.lucid-research.com/documents/research/report_acad_InterventionForDyslexia09.pdf

17. **Sumner, E., Connelly, V. и A.L. Barnett** (2016) The Influence of Spelling Ability on Vocabulary Choices When Writing for Children with Dyslexia, *Journal of Learning Disabilities*, 49 3, 293 – 304.

18. **Todorova, E.** (2016) *Disleksiya. Spetsifichni narusheniya na sposobnostta za uchene*. (Dyslexia. Specific Learning Difficulty), third edition. Sofia: Izdatelstvo na Nov balgarski universitet.

19. **Yakimova, R.** (2015) *Narushenija na pismenata rech: Prakticheskо rakovodstvo za korekciya*, chast 1, 3-to izdanie, (Disorders of written speech: Practical guide for correction, part 1, 3rd edition). Sofia: Izdatelstvo LCR.

20. **Yakimova, R.** (2015) *Narushenija na cheteneto: Prakticheskо rakovodstvo za korekciya*, chast 2, 3-to izdanie, (Disorders of reading: Practical guide for correction, part 1, 3rd edition). Sofia: Izdatelstvo LCR.

Благовеста Троева-Чалъкова е докторант на свободна подготовка в Нов български университет по направление „Методика на обучението по съвременни езици“. Тя е щатен преподавател по английски език в департамент „Чужди езици и култури“ на Нов български университет. Има магистърски степени по Английска филология от СУ „Св. Климент Охридски“ и по Специално и приобщаващо образование от университите Роухамптън, Лондон, Университета на Осло, Норвегия, и Карловския университет, Прага. Член е на Българската асоциация на преподавателите по английски език (БАПА).

btroeva@nbu.bg

КОРЕЛАЦИОННИ ЗАВИСИМОСТИ МЕЖДУ ВЪЗПРИЕМАНЕТО НА МУЗИКА И ЕМОЦИОНАЛНО-ВЪЗРАСТОВИТЕ ОСОБЕНОСТИ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ ПЕТИ ДО СЕДМИ КЛАС НА ОУ

Борис Л. Овнарски

CORRELATIONAL DEPENDENCIES BETWEEN THE PERCEPTION OF MUSIC AND THE EMOTIONAL-AGE PECULIARITIES OF THE STUDENTS FROM THE FIFT TO THE SEVENTH GRADE OF ELEMTARY SCHOOL

Boris L. Ovnarski

ABSTRACT: this article is targeted towards the clarification of some more substantial characteristics of the emotional reach of the early junior to teenage years (11 – 14 years) that are connected with their musical education in the general education schools, with a focus on the activity of musical perception. In pedagogical and psychological literature the connection between emotion, music, and education has been thoroughly analyzed and this proves undeniably that for the successful realization of the activity of perception of music every methodical system needs to be constructed in such a way to conform with emotional characteristics of the age of the students. All this demands the article to differentiate some important psychological and intellectual characteristics inherent to the age of students. Based on this we can separate the most essential correlations between the emotional and age characteristics and in this way to create a successful method that would help a teacher in a general education school to optimize the educational process.

KEYWORDS: music, education, activity, perception, age, emotionality

В музикално-педагогическата литература се откриват различни подходи при изясняване същността и необходимостта от провеждането на музикалната дейност възприемане, което пряко рефлектира с индивидуалните методически системи на преподавателите.

Дейността, като термин, представлява активен процес на овладяване на обществения опит, достиженията на културата, в резултат на което човек формира, развива определени психически качества и свойства, някои от които придобиват особено значение за неговото съществуване. От ***гледна точка на педагогика***, дейността представлява активно взаимодействие с окръжаващата

действителност, при което всяко живо същество встъпва като субект, целенасочено въздействащ на конкретни обекти и удовлетворяващ по този начин своите потребности, в чийто състав неотменно присъстват мотивите – подбуждащи субекта към действие, целите, резултата и средствата, необходими за дейностното осъществяване.

Музикалната дейност на учениците е обект на редица изследвания (Б. Асафиев, Б. Яворски, В. Шацки, Д. Кабалевски, Е. Абдулина, Л. Безбородова, Л. Школяр и др.), според които тя е своеобразна съвкупност от различни способи, средства на познанието, посредством които се осъществява музикалното и общо развитие. По отношение дейността възприемане на музика, Л. Безбородова посочва, че „това е дейността, чрез която учениците се запознават с най-известните композитори и придобиват необходими знания относно изразните средства в музиката, като в процеса на възприемане е важно ученикът да оцени високо художествената музика и да общува чрез нея; да изрази музикалните си интереси и вкусове, получавайки представа за това, което музиката разказва за живота; да изрази чувствата, мислите и моментното състояние[1]. Тя определя тази дейност от позицията на йерархично надграждаща се структура, която е насочена към провокиране на определено отношение към възприеманото и развитието на музикалното им мислене, и на основата на постепенните натрупвания на субектният опит на учениците да се достигне до цялостно, пълноценно възприемане на музикалната творба, на нейните емоционално същностни особености и адекватното им съотнасяне към вътрешния (духовния) свят на ученика.

Анализирайки собеностите за възприемане на музика при учениците, в своите изследвания **К. Хофман, К. Дитрих, П. Михел** (Германия) и др., откроят възможности за педагогическа диагностика на музикалните способности на децата, разработват редица въпроси, свързани със значението на музикалното възпитание за общото и естетическо развитие на учениците; **Ф. Лисек** (Чехия) откроява зависимостта на музикалността на учащите се и нивото на възприемане от интелекта и в тази насока, търсейки методически подходи за развитие на способностите за усвояване на музикалните произведения; **К. Кос** (Сърбия) откроява значението на зрителните представи в процеса на възприятие на музиката и чрез връзката между акустическите и оптическите стимули се основава цялостното преживяване на музикалното произведение; **Д. Тейлър и Е. Гордън** (САЩ) разглеждат възприемането на музиката в две направления – едното, свързано с музикалната педагогика и организацията на музикалното образование при търсенето на ефективни методи за обучение в училище и второто, от психоакустична гледна точка – влияние на измененията на качествата на звука при възприемане звуковисочинните отношения и пр.

В българските методически издания всички автори посочват, че възприемането на музиката е не само неделима част от цялостния музикално-образо-

[1] Безбородова, Л. 2014. Теория и методика музькалного образования. М. ФЛИНТА. с.88.

вателен процес в училището, но основа, върху която се осъществяват и другите музикални дейности, възприемането не се разглежда само като начин, чрез който да се формира отношение и развива мисленето, но и като средство за развитие на музикалността и личностното формиране на учениците. Чрез тази дейност „се формира устойчив интерес към музикалното изкуство; възпитателният ефект е огромен и по този начин се формира емоционално-естетическата индивидуалност на индивида[2].

Според **П. Минчева**, факторите, които имат пряка връзка с качеството при осъществяване на дейността, са следните: музикалният слух, музикалната памет и образно-асоциативното мислене[3], при което асоциативността се разглежда като градивен елемент на опита, на чиято основа се провокира процесът на награждане. Съотнасянето към различни асоциации (предметни и емоционални) само може да подпомага процеса на възприемане и осъзнаване на чувствено-емоционалното съдържание на произведението.

М. Горанова също посочва значението на опита, откроявайки особеностите на възприятийния процес и определяйки го като „динамична по характер и респективно подлежаща на развитие дейност, намираща се в пряка зависимост от натрупания музикален опит, развит музикален вкус и способност за оценка, които се придобиват в процеса на музикално обучение и възпитание“[4]. Музикалният опит като градивен елемент има значение не само за емоционалното възприемане, но е и разглеждан като фундамент, рефлектиращ върху оценъчното отношение на възприемащия.

Г. Гайтанджиев разглежда въпросите за музикалното възприемане като неделима част от „художествено-естетическата култура на личността“[5], подчертавайки, че то, за да изпълнява пълноценно своята функция не бива да се разграничава от съпровождащите го наблюдения и анализи, както и от всички други дейности, съпътстващи музикалното обучение на децата.

Според **Л. Витанова** развитието на музикалното възприятие на децата се явява като необходим фактор за знания, който насочва музикалното мислене на учащите се и доказва, че обучението на децата, формирането у тях на съответстващи умения и навици има определящо значение за всичките видове дейности.

Дейността възприемане (както и всички останали дейности, провеждани в часа по музика) е неотменно свързана с въпросите за възрастовите особености на учениците, от които тези, отнасящи се до емоционалността, придобиват осо-

---

[2] Огненска, Н. 1995. Теория и методика на музикалното възпитание (в общообразователното училище). Благоевград, с. 171.

[3] Минчева, П. 2009. Музикалното възпитание в общообразователното училище (Просвета). София, с. 95.

[4] Горанова, М. 2001. Към въпроса за възприемането на музиката. В: сп. Педагогика, кн. 5, с. 76.

[5] Гайтанджиев, Г. 1980. Масовото музикално възпитание. С. Народна просвета. с. 130.

бено значение поради факта, че възприемането, преживяването и осмислянето на което и да е произведение на изкуството не може да се осъществи без участието на емоциите. От друга страна, познаването на емоционално-възрастовите особености на учениците рефлектира върху подбора на методите и цялостна организация на педагогическата музикална дейност в посока – оптимизиране на действията и постигането на съответен резултат.

Съвременните психологически концепции разглеждат възрастовото развитие като неравномерно протичащ процес, при който към съществуващи качества се добавят нови. От друга страна, скоростта на развитието също протича неравномерно, като се обособяват отделни периоди, отличаващи се с относително еднаква продължителност и характерни с появата на определени нови качества у всички деца.

С изключение на бихейвиоризма, всички теории за детското развитие го разделят на периоди, които обаче различно обясняват появата на нови качества, което се осъществява на определени интервали. Съществуват множество периодизации, въз основа на различни критерии като например[6]: ***В зависимост от появата на млечните зъби и смяната им с постоянни***, (П. Блонски); ***теорията, че детското развитие е кратко повторение на историческото*** (Хътчисон); ***за възрастово разделение според развитието на сетивата и психиката***, (Ян Коменски); ***в зависимост от физическото и психическото развитие***, също четири периода, различни по продължителност (Ж. Ж. Русо); ***периодизация на основата на биологически, генетически и исторически принципи*** (В. Щерн); ***въз основа на процеса на сексуално развитие*** (З. Фройд); ***в зависимост от благополучното или не изпълнение на специфични задачи*** (Е. Ериксон); ***в зависимост от мисловните дейности или операциите*** (Ж. Ж. Пиаже); ***в зависимост от развиитието на психиката и проявата на нейните постижения в дейността*** (Л. Виготский, С. Рубинщейн, Д. Елконин) и пр..

С оглед множеството теории, свързани с периодизацията на детското развитие, с цел обособяването на определени характерни за упоменатия в настоящата статия възрастов диапазон на учениците от пети до седми клас на общообразователното училище, с присъщите когнитивни процеси и особености на емоционалната сфера, трябва да се отбележи, че границите на тази група варират в различните изследователски теории, в зависимост от качествените изменения, характеризиращи се с половото съзряване и прехода към възрастния етап. Напр. при **Ханс Гримм** в зависимост от пола при момичетата това е възрастта от 12 до15, а при момчетата от 13 до 16 години; при **Джеймс Бирен** периодът е в рамките на 12 – 17 години; в класификацията на **Даниел Бромлий** възрастта е ограничена от 11 до 15 години, при **Лев Виготский, Даниил Елконин** този етап е в границите на 11 – 12 до 15 – 16 години и пр.

С оглед на възрастовия състав на учениците от пети до седми клас най-подходящи са тези периодизации, които характеризират психологическите

[6] Георгиев, Л. 2005. Психология на развитието и възрастова психология. С., с. 33 – 37.

новообразувания и емоционално-образната сфера на децата в етапа на ранното юношество, отговаряйки на възрастовия диапазон 11 – 14 години.

Ранното юношество е период от възрастовото израстване на децата, характерен с интензивните процеси и качествени преобразования в познавателната сфера, полово съзряване и начален етап на навлизане в зрялата възраст. Измененията във функционирането на нервната система е свързано с повишена възбудимост, емоционална лабилност и хиперактивност (двигателна, неспокойствие, емоционална реактивност, конфликтност и пр.)[7]. Характерна особеност за ранното юношество представлява амбивалентността, противоречивостта в психическия живот, проявяващо се в неочаквани промени на настроението и пр., промени имащи отношение към формирането на самосъзнанието и идентичността, разглеждани в качеството на основни психологически новообразувания (Филип Райс, Михаил Скрипко, Артур Реан, Оксана Семьонова и др.).

Особеност от ключово значение при **Лев Виготский** представлява проблемът за интересите – отмиране на стари, поява и развитие на нови. Това от своя страна е свързано с възникването на нова система от мотиви, променящи социалната ситуация и оттук смяна на водещите дейности, като на преден план излиза общуването (Л. Виготский[8], М. Скрипко, Зверева, О. Семьонова). На тази основа се формират нормите на социалното поведение, морал и взаимоотношения с другите. Общуването, излизащо на преден план и определящо психологическия живот на подрастващите, диктува второстепенното отношение към учебната дейност. На основата на общуването се поставя началото на личностното самоосъзнаване.

Според **Жан Жак Пиаже**, в ранното юношество (при него стадий на формалните операции от 12 до 15 години), децата използват по-абстрактна логика (започват да оперират с абстрактни понятия), позволяваща използването на индуктивното и дедуктивното мислене. На тази основа подрастващите вече могат да формулират и доказват хипотези, използват метафоричен език, развиват и поддържат идеалистични чувства и осъзнават възможно постижимото. Пиаже подчертава, че по отношение формулирането и на хипотезите, в стадия на формалните операции, ***много важна роля изпълнява дедукцията*** – чрез общия принцип към конкретния резултат[9]. Идеите на Пиаже намират естествено продължение в изследванията на редица учени, допълващи теорията му, макар че някои от теоретичните му постановки днес не се потвърждават от психологическата наука.

Немаловажен е и въпросът за ***кризите*** в различните възрастови периоди, продиктувани от различни фактори, които според Л. Виготский имат отноше-

---

[7] Зверева, С. 2005. Развитие интеллекта как высшего уровня адаптационной системы в контексте гендерных различий. Диссертация. Санкт Петербург.

[8] Выготский, Л. 1982. Педология подростка. Собр. соч.: В 6 т. – Т. 1.– М. с. 172.

[9] Пиаже, Ж. 1969. Психология интелекта. В: Избранные психологическия труды. М. Просвещение. С., 95 – 97.

ние към съзряването: социално-културно, общоорганическо и полово естество, т. е. към анатомо-физиологическите промени се наслагват и психическите новообразувания и свързаните с тях потребности и мотиви (Л. Виготский, Л. Божович, Е. Ериксон и др.).

В кризисния период най-общо могат да се обособят три фази:

- предкритическа, съпроводена с разрушаването на стари стереотипи;
- кулминация (условно около 13-та година);
- посткритическа, т. е. новосформиране на психически структури.

Детското развитие през различните етапи е обусловено и от фактори, свързани и с ***емоционалната сфера***, разглеждани в единство с интелектуалното развитие. Много често, нарушенията в емоциалната сфера оказват негативно влияние на интелектуалната. **Сергей Рубинщайн** определя емоционалния път на развитие като аналогичен на интелектуалния.

Въпроси, свързани с общотеоретическите основи и принципи на музикалното развитие на учениците, засягащи и проблема за емоционалната им сфера, художествените преживявания и ценностното отношение, особеностите на образното им мислене и пр. са анализирани в трудовете на Борис Асафиев, Юлий Алиев, Дмитрий Кабалевски, Алексей Малюков, Александр Мелик-Пашаев и др.; значението на аудио-визуалните технологии за емоционално-образното възприятие Юрийа Усов, Александр Федоров и др.

В изследванията на западните психолози също се изтъкват особеностите на емоционалната сфера на подрастващите – сила, устойчивост, яркост. Р. Ларсон (R. Larsson), Мелиса Ричардс (Melissa Richards), Сандра Калверт (Sandra Calvert) и др. подчертават, че децата по-често изпитват силни положителни или отрицателни емоции, отколкото неутрални, а най-характерната им особеност е тяхната инертност, т. е. неосъзнатото им желание за съхранение, което свидетелства за емоционалната ригидност на децата. В юношеския период децата изпитват необходимост от емоционално насищане; потребност от усещания (оттук интереса към силната музика или рисково поведение); бурен и непосредствен емоционален израз в поведението; лекота на възникване на емоционалното напрежение; чести и продължителни афективни реакции; пълно поглъщане на афективното състояние, понякога напълно блокиращи интелектуалните психически операции, водещо до т. нар. афективна неадекватност – силна емоционална реакция по незначителен повод, често в резултат на ниска самооценка и високо ниво на претенциите.

В ранноюношеската възраст емоциите в значителна степен се обуславят от общуването, което определя и тяхното съдържание и характера на емоционално обагрените реакции.

Евгений Илин, в своя труд „Емоции и чувства“, определя основните характеристики на емоционалната сфера на подрастващите: силна емоционална възбудимост; силна устойчивост на емоционалните преживявания; повишена готовност към очакван страх, проявяващ се в тревожност; противоречивост на

чувствата; възникващи преживявания под влиянието на чужда оценка или на самооценка, в резултат на ръста на самосъзнанието им и пр.[10].

Ранноюношеската възраст с нейните емоционално-интелектуални особености представлява преходен, труден и сложен етап в личностното изграждане на човека, характерен с промяната на настроенията, емоционалната неустойчивост и пр., но това е и възрастта, в която се формира ***определено ниво на музикалната култура***. Децата изграждат свой собствен музикален вкус, свързан с определени музикални предпочитания и интереси, който постепенно се превръща в по-устойчиво отношение, формиращ психологическата база за бъдещата ценностна ориентация.

В психологическите изследвания се подчертава, че именно в ранно-юношеската възраст се забелязва не само рязък скок във ***формирането на отношение към изкуството***, но и такава насоченост в дейността, свързана с творческо-експерименталната активност – склонност към игрова дейност, като източник на емоции и трудна приспособимост към еднообразни дейности, изискващи по-сериозни усилия на концентрация, съсредоточаване и пр. И именно с това се обяснява предпочитанията към популярната музика, в която се съчетават различни хореографски или театрализирани елементи и светлинни ефекти. И именно в тази своебразна „зрелищност“ подрастващите откриват възможности за себеизява, като участници в музикалното действие ‑ чрез припяване, отмерване на ритъма, двигателно-танцови движения, докато класическата музика, изискваща по-друго отношение при възприемането ѝ, в много случаи се оказва недостъпна за разбиране.

Според Витис Вилюнас, Алексей Малюков и др. за емоционално-образното развитие на децата в заниманията с музика може да се съди по следните фактори: наличие на заявен интерес към музиката и като цяло емоционално отношение към изкуството; преживяване на емоционалното съдържание и способност за изразяване на емоциите; наличие на определени познания за емоционалното въздействие на музиката и художествения образ и възможности за самостоятелна оценка на авторовата идея.

Музикалните емоции се формират в процеса на възприемането на музикалното произведение и на тази основа „се извършва структуриране на музикалния образ. Ето защо развитието на емоционалната сфера на подрастващите е тясно свързана с развитието на способностите да се мисли с художествени образи. Образното мислене е в основата на музикалното мислене“[11].

Увеличените интелектуални възможности в ранно-юношеската възраст подпомага изследването на различни логически варианти за разрешаване на поставени задачи; диференцирнето на елементите на даден проблем и система-

[10] Ильин, Е. 2001. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург. Изд. Питер. с. 403.

[11] Макарова, Т. Эмоционально-образное развитие младших подростков средствами аудиовизуальной музыкальной информации. Саранск. https://www.rae.ru/forum2012/pdf/3074.pdf. с.11.

тичното проучване на всякакви възможни решения. Подрастващите се възприемат и като възрастни, и като деца, което рефлектира с определена степен на устойчивост на емоциите и чувствата. Емоционалността се трансформира от усвояване на знания към усвояване на поведение. По отношение на музикалните предпочитания, подрастващите се насочват към такива жанрове и стилове, по-лесни за възприемане и въздействащи им по начин, чрез който да откриват възможности за себеизява.

В заключение би могло да се каже, че без опознаването на всички тези емоционално-възрастови особености на подрастващите е невъзможно пълноценното и ефективно реализиране на дейността възприемане на музика в училище. Повишената възбудимост, емоционалност, хиперактивност и стремеж към дейности, свързани с творческо-експериментална активност, провокиращи емоционалната сфера, чрез които да изразяват собственото си АЗ, доказва необходимостта от търсенето на такива методи и подходи, които да осигуряват предпоставки за активно творческо включване на децата. Поставянето на творчески задачи (не само аналитико-мисловни), осигуряващи активното участие и гарантиращи себеизявата на всеки един ученик, е възможно да се постигне моделиране на емоционалната им сфера, а оттам повишаване на емоционалната им интелигентност.

References

1. **Bezborodova, L.** 2014. Theory and methodology museum educations. Moscow. The Flint.

2. **Vygotskiy, L.** 1982. Pedology underneath. Ohs: in 6 t. – T.1. Moscow.

3. **Gaytandzhiev, G.** 1980. The mass musical education. The People's Republic. Sofia.

4. **Georgiev, L.** 2005. Psychology of development and age psychology. Sofia.

5. **Goranova, M.** 2001. To the question of the perception of music. In: P.O. Pedagogic, bk: 5. Sofia.

6. **Zvereva, S.** 2005. The development of the intellection of how the Adaptive in the contextual differently. Dissertation. St. Peterburg.

7. **Ilyin, E.** 2001. Emotion and feeling. Pub: Piter. St. Petersburg.

8. **Makarova, T.** Emotional and imagination of adolescents using audiovisual music information. Saransk. <https://www.rae.ru/forum2012/pdf/3074.pdf>, visited on 19.11.2017.

9. **Mincheva, P.** 2009. The musical education of the general education school (Prosveta). Sofia.

10. **Ognenska, N.** 1995. Theory and methodology of muscail education (in general education). Blagoevgrad.

11. **Piaget, J.** 1969. Psychology of Intelligence. In: Psychological selected works. Enlightenment. Sofia.

Борис Лъчезаров Овнарски
ЮЗУ „Неофит Рилски", ФИ, Катедра „Музика".
Email: elevator55@abv.bg

АНОНИМНОТО ИЗКУСТВО НА ТАНТРА

Валери Хр. Чакалов

THE ANONYMOUS ART OF TANTRA

Valeri Hr. Chakalov

ABSTRACT: Paintings made by anonymous artists, as objects of meditation in centuries of tradition, reflect and influence so strongly on contemporary viewers. Of course, one of the reasons is that they look modern and can easily fit into contemporary art in its minimalist form. Hand painted on old sheets of paper and used primarily for meditation, the works portray deities as geometric, brightly colored forms, and radically differ from the more famous figurative styles of tantric art. Their simplicity, their small size (most of them about 30 centimeters in length), the anonymity of artists, the fact that the creation of paintings is a religious practice and the force of their influence makes us think that attention to painting is of paramount importance.

KEYWORDS: visual arts, minimalism, painting, Tantra, contemporary art, Bauhaus, Buddhism, constructivism, anonymous artists, meditation,, modern, teaching

„По-малкото е повече“
Мис ван дер Рое

Картини, направени от анонимни творци, като предмети за медитация във вековна традиция, рефлектират и въздействат силно върху съвременния зрител. Разбира се, една от причините за това е, че изглеждат модерни и лесно могат да се впишат в съвременното изкуство със своята чистота и простота на формите. Рисувани на ръка върху стари листи хартия и използвани предимно за медитация, произведенията изобразяват божествата като геометрични, ярко оцветени форми и коренно се различават от по-известните фигуративни стилове на тантричното изкуство. Тяхната простота на образа, малкият им размер, анонимността на художниците, фактът, че създаването на картините е религиозна практика и силата на тяхното въздействие ни карат да мислим, че вниманието към живописването е от първостепенно значение. Колекционер на такива творби е френският писател Франк Андре Джамме, който е написал поетични текстове за дебютното издание на „Tantra Song“, Tantric Painting from Rajasthan на „ Siglio Press“ – за проучване на неуловимата традиция на абстрактната тантрическа рисунка от Раджастан, Индия.

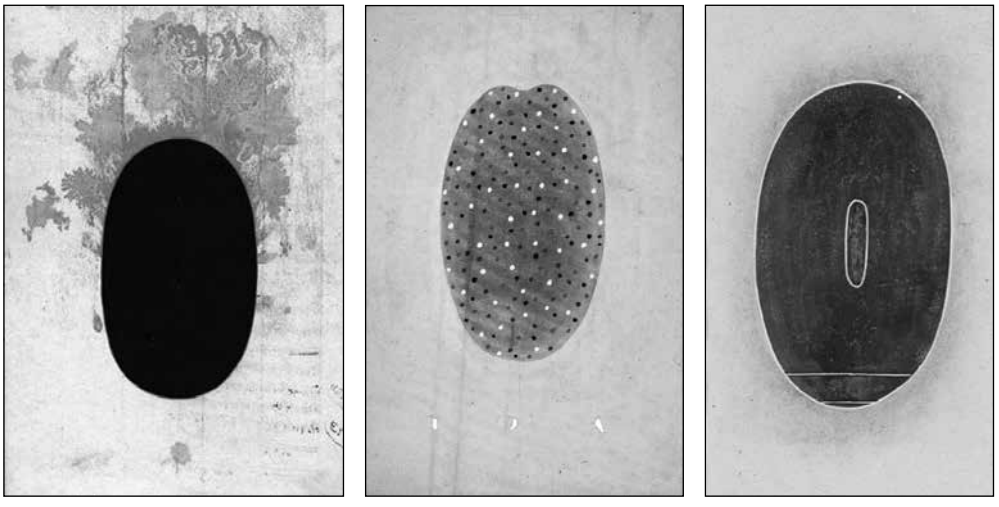
Тази колекция от редки и непопулярни, абстрактни рисунки е замислена когато през 1970 г. френският поет Франк Андре Джамме се натъква на малък каталог с тантрическо изкуство на щанд в книжарниците в Париж. Той е заинтригуван от тяхната завладяваща простота, абстрактност и от тяхното естетическо въздействие. Това поражда у него желанието да проследи и открие това изкуство. В продължение на почти три десетилетия изследва и събира тези визуални комюникета с неимоверни усилия, като междувременно през 1985 г. оцелява след тежка автобусна катастрофа, докато пътува за Джайпур. Събраните произведения са показани за първи път през 1994 г. в галерията на **Agnès b. в Париж**, където Джамме отбелязва колко ***рядко в историята на изкуството има произведения, които са толкова тайнствени и прости, въпреки това мощни и чисти, произведени някога в малко бройки, сякаш тук геният на човека е бил способен да събере почти всичко в почти нищо.***

Картините идват от Тантрик хиндуизма и са копирани от поколение на поколение. За разлика от традиционното фигуративно и детайлно изкуство, свързано с тантра, уникалността на техния стил се крие в невероятната им простота. Можем да ги припознаем с *абстрактния експресионизъм* и живописните практики на Марк Родко, Барнет Нюман или Даниел Бюрен и Йозеф Албърс, както и да открием допирни точки с произведения на *минималистичното изкуство*. Това е една естетическа тенденция от 50-те години на двадесети век с отражение в сферата на визуално-пластичните изкуства, чиято същност е насочена към търсене на максимална пестеливост на изказа. Знаейки, че минималистичното изкуство е своеобразно продължение на геометричната абстракция и наследява част от идеите на конструктивизма и Баухаус, лесно откриваме сходство и с геометричната абстракция и супрематизма на Василий Кандински и Казимир Малевич.

Красотата на тези образи се крие във факта, че те са съществували далеч преди нашето съвремие и въпреки това напълно се сливат с него. Тези изображения са различни по формат, но приликите между тях са наистина категорични. Рядко се наблюдава толкова силно визуално сходство на картини, създавани във времева дистанция от столетия. Това са произведения, които демонстрират тотална липса на разказ, отсъства какъвто и да е личен почерк на художниците. За тях е характерна анонимността. Те са своеобразно приближаване между изтока и запада -древни и модерни, духовни и естетически.

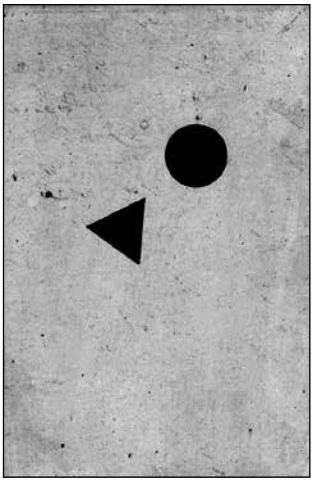
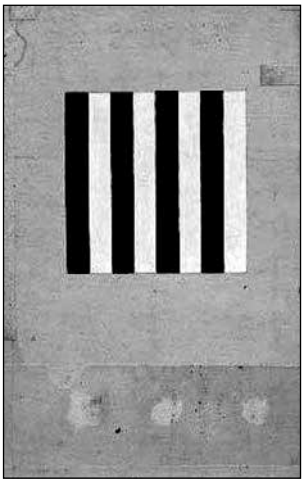
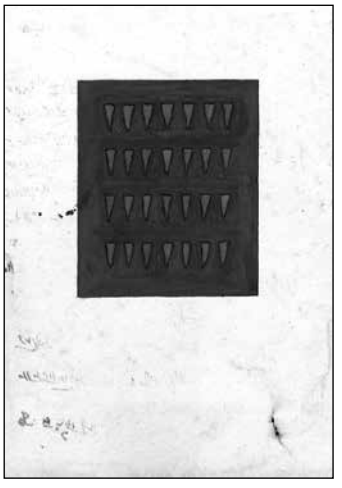
Констатираме как два сходни визуални езика всъщност изразяват различни концепции за себе си и за връзката между художника и процеса.

Вибриращият **м**агнетизъм, завладяващата простотата на образа, както и дълбокият им афинитет към абстрактното изкуство привличат нашето внимание и ни отвеждат към съзерцание. Картините са илюстрирани религиозни трактати от 17-ти век, които се копират. Ето защо образите се повтарят през вековете, рядко се появяват нови изображения и техния брой е ограничен.

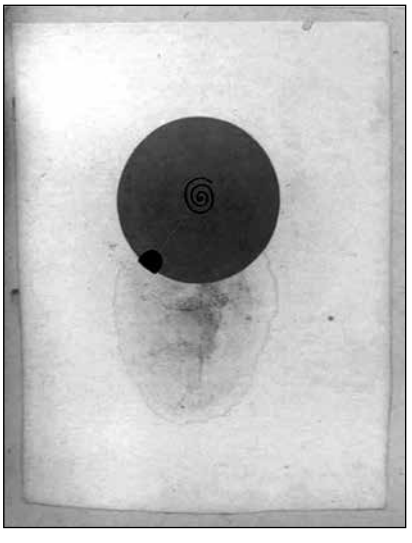
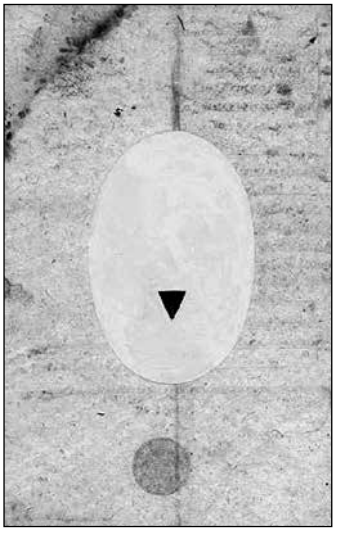


Тези рисунки са се превърнали в отделен визуален език, предназначен да събуди определени състояния на съзнанието и са пропити със специфични духовни значения. След като са завършени, картините са закрепвани към стената, за да се използват в лична медитация, като с помощта на автосугестивни техники се достига до определени състояния на медитативен екстаз. Хартията, която изглежда лека, варира от страниците на книги до груби и влакнести листа, най-вероятно са ръчно изработени. Тя е „втора ръка“ хартия, намерена и износена, но художниците съзнателно са използвали свойствата на всеки лист. Цветови нюанси, следи от реставрации, стари петна от употреба и атмосферно влияние, умело са използвани в композициите. Боята изглежда като темпера, гваш или акварел с интензивна пигментация.

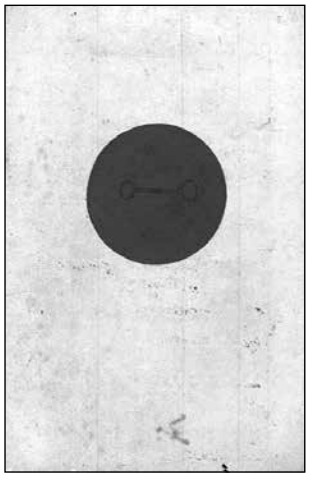
Повечето от изображенията са прости геометрични форми, комбинации от кръгове, правоъгълници, стрели, овали, точки и спирали и са част от композиционните решения. Изображенията са изведени в кодове чрез абстрактни ключови символи на тантрическата метафизика и космогония. Но това, което ни привлича в тях е поетичния синтез между простотата на минималистичните геометрични форми, ръчно изработената хартия, водните петна и едва доловимите следи от текст.

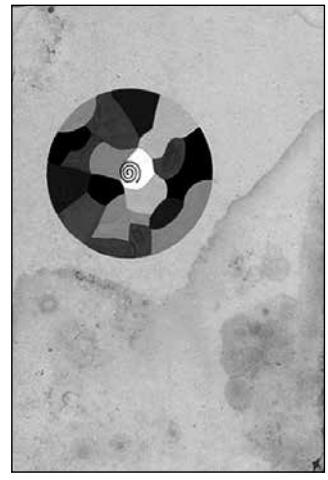




Франк Андре Джамме не прави задълбочено изследване за символиката на всички тези изображения, въпреки че предлага своеобразно ръководство. Трите петна, които се появяват на няколко картини, символизират трите гуана: материя, енергия, същност. Синьото е съзнание, спиралите и стрелите са енергия. Това са естетични обекти, композиционно балансирани, като в повечето случаи са изградени на принципа на симетрията, а формите и цветовете в тях предизвикват спонтанна зрителна концентрация.

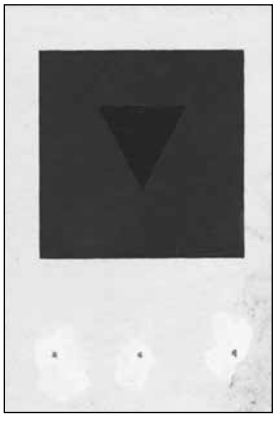
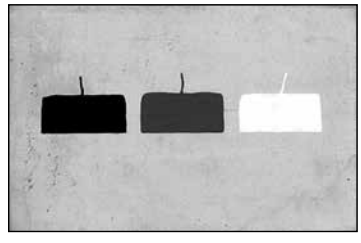
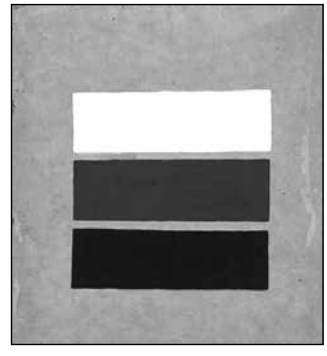
Важно условие за вида на психичното въздействие на една форма е нейното състояние на баланс. В природата обикновено най-устойчиви са балансираните в геометричен аспект предмети. Ето защо човек при съзерцание на небалансирани форми изпитва отрицателно естетично възприятие.



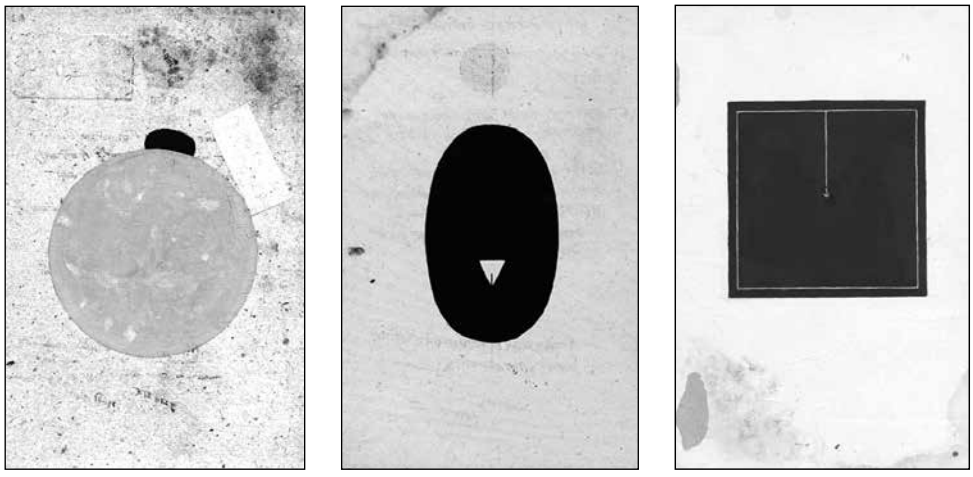


Осезателно въздействие върху емоциите на човека оказват и цветовете. Всеки цвят предизвиква определено усещане. Кандински отбелязва, че жълтият цвят концентрира вниманието, а синият и червеният цвят го разсейват. Той определя ефекта от въздействието на оранжевия цвят като пораждащ енергия, амбиция и желание за триумф. По тази причина при едни и същи геометрични размери топлите форми изглеждат по-големи и активни а студените по-малки и по-отдалечени.

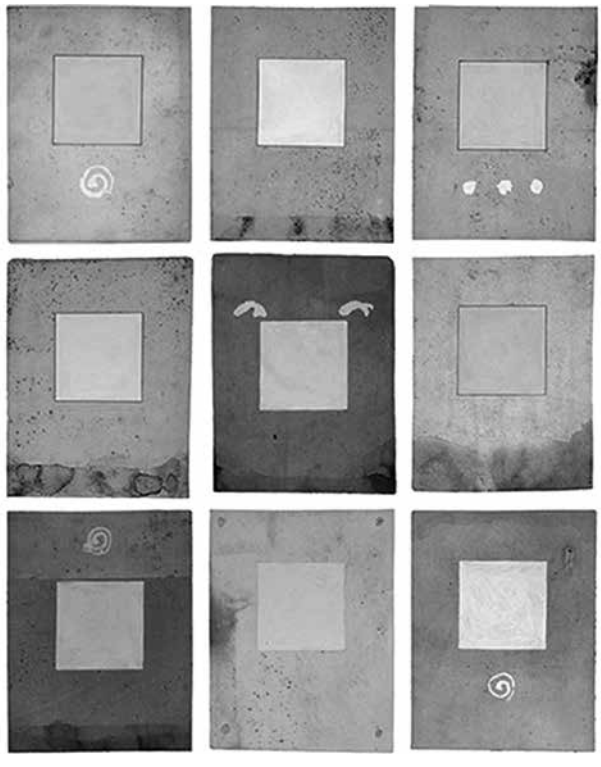
Квадратът обикновено се свързва с представата за стабилност, равновесие и пълнота, а окръжността с космическата безкрайност, с абсолютната хармония, представата за цялост.

Забележително е как достигайки до един пластичен лаконизъм чрез прости форми и основни цветове, тези картини се трансформират във визуалните сентенции на живота и духа.



В древното учение тантра равностранният триъгълник с върха надолу символизира женското, творящото начало в универсума, а равностранният триъгълник с върха нагоре – мъжкото начало.



Изкуството е средство за изразяване на идеи и емоции, то е форма на споделяне и комуникация в обществото. Изобразителните изкуства са прийом на

несловесно общуване при което информацията се предава чрез визуални образи, като най-често това са двуизмерни изображения – знаци, схеми, рисунки, илюстрации и др.. Изкуството е процес, който стимулира мислите, емоциите, нагласите или идеите на личността чрез сетивата. То е умение на изразяване на творческото начало на субекта, неговата естетическата чувствителност и способността да генерира силни емоции. От древни времена човекът е изпитвал желание да материализира своите представи за света, като ги е превръщал в обекти за съзерцание. По този начин той е преживявал многократно емоционалните състояния, свързани с важни за него събития и дейности.

References

1. **Jamme, F.A., Padoux A.** editors. *Tantra song, Tantric Painting From Rajasthan*, Siglio Press, Los Angeles 2011. [4]

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-132/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Проф. Валери Чакалов
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
катедра „Визуални изкуства, теория и методика“
valerichakalov@abv.bg v.chakalov@shu.bg

СЪЗДАВАНЕ И ВЪВЕЖДАНЕ НА НОВА ЕДИНСТВЕНА ПО ВИДА СИ ДИСЦИПЛИНА В ОБУЧЕНИЕТО НА СТУДЕНТИТЕ ПО МЕДИЦИНА ВЪВ ВАРНА

Ваня П. Михайлова, Димитър Г. Ставрев

CREATING AND INTRODUCING A NEW ONE SINGLE SPECIMEN IN THE TRAINING OF THE MEDICAL STUDENTS IN VARNA

Vanya P. Mihaylova, Dimitar G. Stavrev

ABSTRACT: The Medical University of Varna is the only one among the medical universities in Bulgaria, situated in a seaside town. Students from 40 different countries are trained in it as well as Bulgarian students from all cities and districts in the country. These article presents the emergence and development of a new discipline – "Marine Medicine" in the training of the students of the Medical University "Prof. Dr. Paraskev Stoyanov "- Varna. The data was obtained by interviews with lecturers, administrators from the academic structure and talks with students, involved in the education. Over the past ten years, considerable experience has been gained in teaching and the forms and ways of training of future doctors in marine medicine have been refined.

KEYWORDS: marine medicine, free elective course, education and teaching

Обществото устремно се развива. Младите хора имат нужда от разнопосочни знания и умения за постигане на техните амбиции. Висшето образование в България се стреми да отговаря на търсенията им. Медицината от своя страна е динамична наука, с много направления, даваща възможност за развитие на студентите избрали да завършат висше образование в България.

Единните държавни изисквания на Р. България определят за получаване на медицинско образование в да се подготвят и положат 46 изпита по задължителни дисциплини. Обучението завършва с 6 държавни изпита. Съвременната образователна система в България дава възможност да се изучават и свободно избираеми дисциплини, като за завършване на образованието по медицина са необходими минимум две такива.

Целта на настоящото проучване е да се проследи възникването и развитието на нова дисциплина – „Морска медицина" в обучението на студентите от Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов" – Варна. За целта бяха издирени и анализирани достъпните документи, разговаряно с препо-

даватели, администратори от академичната структура и анкетирани част от студентите.

Морската медицина е интердисплинарно медицинско направление включващо в себе си множество аспекти на отношенията човек морска среда: корабна медицина, пристанищна, медицина на морските съоражения – сонди, платформи, свързана с риболова и аквакултурите, водолазна медицина, хипербарна медицина, медицина на бедствията на вода и спасителната дейност, морелечение, диетология и морски храни, медицина на водните спортове, курортна медицина, морска токсикология, морска психология, морска фармакология и използване на морски продукти за нови лекарствени средства.

Медицинският университет в град Варна е единствен между петте медицински университети в България, разположен в морски град. Тази особеност е най-голямата предпоставка за възникване на обучение по морска медицина. Обстоятелствата, които допринасят за насочване на интереса към обучение по морска медицина са:

- Студенти от 40 различни държави се обучават в Медицински университет "Проф. д-р Параскев Стоянов"-Варна, както и български студенти от всички градове и области в страната. Обучението по медицина е с продължителност шест/6 години, а по другите медицински дисциплини от 4 или 5 години.Това са дълги периоди от човешкия живот и прекарването им край морето предполага контакт и взаимодействие с морската култура, още повече когато тя е свързана с професия свързана с човешкото здраве.
- Много лекари в град Варна работят по проблеми на взаимоотношението морска среда и човек. Това са лекари на морския бряг в системата на водното спасяване, лекари на борда на търговски и военни кораби в т.ч. лекари на подводници, лекари и други медицински специалисти работещи в курортните комплекси „Златни пясъци", „Свети Константин и Елена" и „Камчия". За известен период в град Варна и курортните комплекси са действали специализирани курортни поликлиники. В момента функционират множество медицински центрове работещи свързана с морето медицина в курортните комплекси, медицински центрове за експертиза на морските лица (моряци и други на борда), лекари осигуряващи водолазните спускания – военни, производствени, добивни (рапанджии).
- Лекари работят хипербарна медицина. Във Варна е първото и най-дълготрайно отделение по хипербарна медицина с повече от четвърт век клиничен опит. Намира се във Военно-морска болница.
- Лекари и други медицински специалисти участват в медицинското осигуряване на морски и водните спортни състезания.

От друга страна колкото и тежка да е учебната програма по медицина, студентите проявяват интерес към специфични области, науки и клинични практика, обогатяващи и разнообразяващи системата на обучение, които дават възможност за личностна изява.

Фигура 1. Студенти от МУ-Варна на експеримент по подводна физиология

През 2007 година знанията, натрупаният опит и ангажираността група варненски лекари и преподаватели по естествен път достигат до реализация на идеята за преподаване на морска медицина на студентите от Медицински университет – Варна. През 2008 година стартира обучението по Морска медицина, като свободноизбираема дисциплина за студенти по медицина от 4-ти и от 5-ти курс. Програмата на курса по Морска медицина се състои от 30 учебни часа, разпределени в дванадесет лекции по два учебни часа и четири практически упражнения. Особен интерес у студентите предизвикват практическите занятия. Възприето бе обучението да завършва с курсова работа. Оценяване получават само тези, който защитават курсова работа по различни морски тематики свързани със здравето. От 2015 година се дава възможност курсовата работа да се защити в научната сесия на станалия традиционен фестивал „Море и здраве“ провеждан в медицински университет – Варна за отбелязване на европейския ден на морето. На фестивала, студентите участват в демонстрациите на медицинска помощ при водни инциденти, културната програма и спортните активности.

Таблица 1. Студенти участвали в обучението по Морска медицина на МУ – Варна

За изминалите десет години се натрупа значителен опит в преподаването и се оптимизират формите и начините на поднасяне на материята. Преподавателите динамично прецизират обема, конкретиката и начина на преподаване. Разнообразяват се и формите за практически досег на курсистите с проблемите на морските професии и дейности. По време на обучението студентите посещават водноспасителната служба на БЧК, Висше военноморско училище с неговите учебни тренажори за бъдещи морски специалисти и се запознават с различни ситуации и системи за комуникации при движението по море, Института по океанология, отделението по хипербарна медицина. Особено атрактивно за студентите е учебното плаване осъществявано със спасителния кораб „Митрополит Симеон", а в последните години със собствените плавателни съдове на медицински университет – Варна. Студентите добиват личен опит във водната среда от заниманията по каякинг, обучават се в техниките на гребане, спазване на основни правила в плавателните съдове, участват в демонстративното гмуркане във водите на Черно море с професионален водолаз, управляват виртуален кораб. Практическите занятия дават възможност на студентите лично да усетят специфичното влияние на морето върху здравето.

Фигура 2. На входа на Военноморско училище в началника му Флотски адмирал проф. Боян Медникаров

През годините по естествен път се оптимизира съдържанието и обема на различните раздели на програмата. МУ-Варна издаде първия авторски учебник по морска медицина в България. Изданието е дело на авторски колектив от университета с участие на специалисти от ВВМУ и ВМА.

От учебната 2017/2018 год. в МУ Варна започна обучение на военните лекари и сестри. Същите са едновременно курсанти във Военно-морско училище. Този курс с военни лекари разширява перспективите на направлението Морска медицина. Дисциплината „Морска медицина“ утвърди мястото си в учебния план на студентите медици и вече навлиза в учебните планове на другите видове медицински професионалисти. Освен високата академична и обществена оценка, водещ критерий за перспективите за развитие на дисциплината е и мнението на обучаемите т. е. на студентите. Това е предмет на анкетно проучване.

Анкетното проучване бе извършено през 2014 година. На участвалите студенти в свободно избираема дисциплина (СИД) по Морска медицина бе предложен въпросник от 11 въпроса затворен тип – **посочете верния/верните отговор/и.** Въпросите бяха структурирани ясно и кратко. На 7 от въпросите, като допълнение бе предложено на анкетираните да изразят мнение, или предложение в свободен текст – „Мисля, че....; Предлагам....“. В анкетното проучване се включиха, само студенти проявили желание, като бяха избегнати всякакви видове принуда. Въпросника беше предложен след приключване на обучението, след оформяне на оценките и вписването им в студентските книжки.

В анкетата се включиха 19 (деветнадесет) студента от завършилите 22-ма т. е. 86 %. От 11-те въпроса само един изискваше категоричен отговор да или

не. На въпроса, относно наличието на колебания, дали да се включат в СИД по Морска медицина, само двама са отговорили положително, т. е. с неувереност към тази дисциплина. Интересно е разпределението на студентите по местоживеене от което са постъпили да учат медицина. Двама от акетираните са от Бургас, четирима са от Варна, а преобладаващата част от студентите не са от град на морския бряг – 68 % или 2/3. Този интерес на студентите и бъдещи лекари демонстрира желанието им да имат съответна подготовка дори и да не станат специалисти практикуващи морска медицина, ако живота ги постави пред морски медицински проблеми. Посещенията в други морски структури и включването на различни преподаватели от други морски институции печелят категорично одобрение на студентите. Част от студентите освен категоричното „Да“ отбелязват всички морски структури, а други не отбелязват никоя. Това и в двата случая може да се тълкува, като категорично одобрение на занятията извън университетските зали. Други седем/7 анкетирани имат оформени предпочитания. Най-много са за Военноморското училище, а след него се нарежда института по океанология. Други въпроси, които имат голямо значение за развитието на дисциплината е одобрението или липсата на одобрение за представения лекционен материал и за начина на проверка и приключване на обучението. Преобладаващия отговор на студентите е положителен. Липсата на изписвани мнения в свободната форма на анкетата свидетелства за едно относително пасивно възприемане на предложения теоретичен материал. Това има пряка връзка с малкия обем часове, които не дават възможност да се разгърне всяко отделно направление.

Целта на СИД по Морска медицина може да се коментира като постигната, защото интересът към морското здравеопазване е предизвикан в бъдещите лекари. Част от тях могат да се реализират професионално като корабни лекари, лекари на морски платформи, водолазни лекари и др. Тези които работят далеч от морето от своя страна ще се чувстват подготвени при почивки и пътувания, когато животът ги постави в ситуация да оказват медицинска помощ при бедствия, инциденти и внезапни заболявания имащи отношение към морската среда. Медицински университет “Проф. д-р Параскев Стоянов“-Варна от своя страна предлага на младите хора уникално обучение, което помага да е най-предпочитано висше училище от медицинските в страната.

References

1. MORSKA MEDITSINA. uchebnik za studenti ot meditsinski universitet. Universitetsko izdatelstvo, Meditsinski universitet – Varna, 2018, str. 136.

2. Spravochnik po morska meditsina. Ilia Dimitrov i Konstantin Kotsev, Stoyan Dobrev-Strandzhata, Varna, 1985.

3. Morska meditsina. Narachnik. Travmatizam na more harakteristika, travmatogenni predpostavki zabolyavania sred moryatsite parva pomosht. Ilia Dimitrov, Vtoro prorabotomo izdanie, VMEI, 1986.

4. Morska meditsina. Travmatizam na more. Razprostranenie, harakteristika, parva pomosht i profilaktika. Ilia Dimitrov, BULSTRAD, 1982.

5. Propedevtika na morskata psihologia i morskata deynost. Ilia Peev, Dimitar Stavrev. Universitetsko izdatelstvo, Meditsinski universitet – Varna, 2016, str. 346.

6. **Bozov H., A. Klisarova, B. Mednikarov, Z. Stoyanov, N. Petrov, S. Zlateva, M. Yaneva, D. Stavrev, K. Georgiev, N. Shopov, I. Peev.** Morska meditsina v Bulgaria – kade i zashto? V: Sbornik nauchni dokladi i saobshtenia ot VII natsionalna konferentsia po aviatsionna, morska i kosmicheska meditsina, Sofia, 2008, s. 13 – 16.

7. **Bozov H., P. Dankova, D.Stavrev.** Simptomi, diagnostika i parva pomosht pri nay-chestite vodolazni zabolyavania. // Aviatsionna, morska i kosmicheska meditsina, Varna 2012/2, s. 45 – 48.

8. **Bozov, H., A. Klisarova, B. Mednikarov, S. Zlateva, M. Yaneva, D. Stavrev, N. Petrov, K. Georgiev, I. Peev, N. Shopov.** Morska meditsina – zashto vav Varna? // Izvestia na Sayuza na Uchenite-Varna, 2'2008, s. 3 – 7.

9. **Bozov, H., D Stavrev., V. Platikanov, A. Klisarova, B. Mednikarov, S. Zlateva, M. Ya neva, N. Petrov, K. Georgiev, I. Peev, N. Shopov.** Izuchavane na meditsinskite aspekti na vodnoto spasyavane – chast ot obuchenieto po Morska meditsina. V: Sbornik materiali ot vtora nauchno-prakticheska konferentsia po vodno spasyavane, Izd. Druzhestvo na spetsialistite po vodno spasyavane, OS na BChK-Varna, Varna, 2009, s. 65 – 70.

10. **Bozov, H., D. Stavrev, P. Dankova.** Prakticheskо obuchenie na studentite po morska meditsina. // Aviatsionna, morska i kosmicheska meditsina, Varna, 2011/1, s. 48 – 49.

11. **Bozov, H., K. Georgiev, M. Yaneva, D. Stavrev.** Prilozhenie na hiperbarnata oksigenatsia (HBO) pri intsidenti na more. V: 80 godini vodnospasitelna sluzhba v grad Varna – Sbornik materiali ot nauchno-prakticheska konferentsia po vodno spasyavane s kragla masa, Izd. Druzhestvo na spetsialistite po vodno spasyavane, OS na BChK-Varna, Varna, 2008, s. 57 – 62.

12. **Bozov, Hr., I. Ivanov, D. Stavrev, M. Petrova.** Meditsinsko osiguryavane na vodnoto spasyavane prez aktivnia leten sezon v Obshtina Varna. // Aviatsionna, morska i kosmicheska meditsina, Varna, 2012/1, s. 40 – 46.

13. **Georgieva M., Stavrev, D., Aleksandrov, N.** Effekты Biomilk Hepanorm v usloviyah smodelirovannogo korablekrushenia // Viesnik Morskoї Meditsinы, Odessa, 2008, 3 – 4 (41 – 42), s. 15 – 18.

14. **Georgieva, M., D. Stavrev.** Farmatsevtichni preparati vklyucheni v obzavezhdaneto na meditsinskite zvena na VSS. // Aviatsionna, morska i kosmicheska meditsina, Varna, 2011/1, s. 50 – 53.

15. **Silov, L., D.Stavrev.** Istoria na Vodnospasitelnata deynost v grad Varna. V: 80 godini vodnospasitelna sluzhba v grad Varna. Sbornik materiali ot nauchno-prakticheska konferentsia po vodno spasyavane s kragla massa, Druzhestvo na spetsialistite po vodno spasyavane, OS na BChK-Varna, Varna, 2008, s. 8 – 14.

16. **Stavrev, D.** Instruktsii za pomosht na daveshti se i udaveni ot 1886 godina. // Aviatsionna, morska i kosmicheska meditsina, Varna, 2011/1, s. 10 – 12.

17. **Stavrev, D.** Parva meditsinska pomosht pri davene opisana v Igionomia. // Aviatsionna, morska i kosmicheska meditsina, Varna, 2012/1, s. 16 – 19.

18. **Stavrev, D.** Razvitie na ideyata za opazvane na choveshkia zhivot i zdrave po varnenskoto kraybrezhie prez XIX-vek. // Izvestia na Sayuza na Uchenite-Varna. «Kulturnoto nasledstvo na Varna», Varna, 2014, s. 56 – 63.

19. **Stavrev, D., G. Ivanova**. Izsledvane na efekta ot prilagane na elektronno obuchenie, kato chast ot kompleksnia metod v prepodavaneto. SAVREMENNI METODI I TEHNOLOGII V NAUChNITE IZSLEDVANIA, V Sbornik s dokladi ot mezhdunarodna nauchna konferentsia Izdatelstvo "Nauka i ikonomika" Ikonomicheski universitet-Varna, Varna, 2013, s. 186 – 192.

20. **Stavrev, D., D. Marinova.** Harakteristika na vodnite baseini v oblast Varna i intsidenti v tyah. V: 80 godini vodnospasitelna sluzhba v grad Varna – Sbornik materiali ot nauchno-prakticheska konferentsia po vodno spasyavane s kragla masa, Izd. Druzhestvo na spetsialistite po vodno spasyavane, OS na BChK-Varna, Varna, 2008, s. 30 – 34.

21. **Stavrev, D., L. Silov.** Organizatsia na vodnospasitelnata sluzhba po Varnenskoto kraybrezhie – istoricheski pregled // Rusenski Universitet "Angel Kanchev", Sbornik dokladi na nauchna konferentsia, Ruse, 2007, s. 393 – 396.

22. **Tsekov, V., D. Stavrev.** Spetsifichni osobenosti na podgotovkata na vodnia spasitel. // Aviatsionna, morska i kosmicheska meditsina, Varna, 2011/2, s. 12 – 14.

23. International Medical Guide for Ships, 3rd Edition, The World Health Organization. 2008.

24. Guidance to the International Medical Guide for Ships 3. C Schlaich – 2009.

25. Textbook of maritime medicine. 2nd Ed. IMHA, 2013.

д-р Ваня П. Михайлова
ул. „Проф. Марин Дринов" 55; гр. Варна,
катедра по МБС и Морска медицина.
Телефон: 0899746315
e-mail: medico_91@abv.bg;
morskamedicina@abv.bg

Димитър Г. Ставрев
Медицински университет
„Проф. д-р Параскев Стоянов" – Варна

СЪСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ НА ПРОФЕСИОНАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАНИТЕ ОТ ЕВРОПЕЙСКИЯ СЪЮЗ

Васил Ив. Василев

STATUS AND TRENDS OF VOCATIONAL EDUCATION INCOUNTRIES OF THE EUROPEAN UNION

Vasil Iv. Vasilev

ABSTRACT: The modernization of vocational education in European countries is based on normative legislative acts defined by the Bologna (Higher Education) and Copenhagen (secondary and elementary education) processes.

KEYWORDS: European Credit Transfer and Accumulation System, the European Qualifications Framework

През последните десетилетия убедеността, че професионалното образование и обучение (ПОО) е ключов фактор за устойчивото социално-икономическо развитие в Европа, нараства. Европейските инициативи в отговор на бързите промени в икономиката и обществото изискват перманентно подобряване на системите за професионално образование и обучение и модернизация на базата, така че тези системи да допринесат за увеличаване на заетостта и социалната интеграция, да дадат възможност на всеки за учене през целия живот и да улеснят достъпа до повишаване на квалификацията, в съответствие с нуждите на обществото и пазара на труда.

Модернизирането на професионалното образование в европейските страни се основава на нормативно законодателни актове, определени от процесите в Болоня (в областта на висшето образование) и Копенхаген (в средното и началното образование). Те са насочени към уеднаквяване на европейските системи за висше, средно и професионално образование, което ще позволи на гражданите на Европа свободно да избират образователни институции, работа, сфера на дейност и държава. Тези процеси са насочени към създаването на интегрирана общоевропейска система за професионално образование. Тя ще се занимава с проблемите на качеството на образованието, стандартите за качество и процесите на сертифициране (акредитация). Качеството на образованието се превръща във важна държавна политика в света и основна насока на международната образователна политика на ЮНЕСКО, ООН и Европейския съюз.

Съвместна декларация на европейските министри на образованието през 1999 г. в Болоня разглежда изграждането на европейското висше образование, чрез следните мерки:

- приета е системата за лесно разбираеми и съпоставими степени на образование, за да се гарантират възможности за заетост на гражданите във всяка европейска държава;
- въвеждането на **Европейската система за трансфер и натрупване на кредити** (*European Credit Transfer and Accumulation System*), известна със съкращението **ECTS** по нейното предишно име на английски език *European Credit Transfer System*, е общоевропейска система за отчитане на учебната работа на студентите при усвояването на образователна програма или курс. пререгистрация от една образователна институция на дисциплини, предавани в друга образователна институция;
- насърчаване на мобилността на студентите и осигуряване на достъп до образование и практическо обучение;
- сътрудничество в разработването на съпоставими критерии за оценка на знания и методологии, съвместни програми за обучение и др.

Създадена е **Европейска мрежа на организациите за осигуряване на качество (ENQA)** в областта на висшето образование. Европейската асоциация за осигуряване на качеството във висшето образование (ENQA) е организация, която представлява организации за осигуряване на качеството от държавите членки на Европейското пространство за висше образование. ENQA насърчава европейското сътрудничество в областта на осигуряване качеството на висшето образование и разпространява информация и експертен опит сред своите членове и заинтересовани страни, развива и споделя добри практики.

Основната цел на Конвенцията от Саламанка е институциите за висше образование да формулират по най-лесно разбираемия начин своите цели и намерения, главните принципи, основните изисквания и някои от трудностите, които трябва да се преодолеят по пътя към Европейската Зона за Висше Образование. Европейските университети показаха, че искат да оформят своето собствено бъдеще в новия европейски контекст. Те ясно изразиха своето желание, да приемат предизвикателството на Сорбонската/Болонската декларация и да бъдат проактивни в процеса на създаване до 2010 г. на Европейската Зона за Висше Образование. Този документ – също основа за Посланието от Саламанка към европейските министри на образованието, когато те се срещнат в Прага на 18 – 19 май, 2001 г. – съдържа основните резултати от работата на дванадесет групи, които по време на Конвенцията обсъждаха шест ключови теми, изведени от Болонската Декларация от юни, 1999 г.

- ✓ Свобода с отговорност: упълномощаване на университетите.
- ✓ Годност за работа на европейския пазар на труда.
- ✓ Мобилността в областта на европейското висше образование.
- ✓ Съвместимост: обща, но гъвкава квалификационна рамка.
- ✓ Гарантиране на качеството и удостоверяване на качеството.
- ✓ Конкурентноспособност у дома и навън.

Под наслова „**Качество, Справедливост и Ефективност на висшето образование**“, 27 – 28 юни 2007 г. в Атина, се проведе среща на министрите на образованието на държавите-членки и страните партньори от **Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР).** Първият документ представлява обобщение на дискутираните проблеми от страна на председателстващия срещата. Той представя се дискутират превръщането на висшето образование в по-всеобхватно и по-качествено. Нужни са реформи в следните шест области:

- ✓ подобряване на финансирането;
- ✓ справедлива достъпност до висше образование;
- ✓ ясна представа какво учат студентите;
- ✓ насърчаване на разнообразието;
- ✓ стимулиране на изследванията и иновациите;
- ✓ разработване на ефективна политика за нарастващата миграция и интернационализация.

Декларация за развитие на сътрудничеството в областта на основното и средно професионално образование в Европа е приет в Копенхаген на 30 ноември, 2002 г.

На 12 ноември 2002 г. Съветът одобри резолюция за насърчаване на засиленото европейско сътрудничество в областта на професионалното образование и обучение. Впоследствие тази резолюция послужи като основа за декларацията, приета от министрите, отговарящи за професионалното образование и обучение в държавите членки на ЕС, и страните кандидатки за присъединяване, както и от Комисията и от европейските социални партньори, по време на срещата в Копенхаген на 29 – 30 ноември 2002 г., като стратегия за подобряване на постиженията, качеството и привлекателността на ПОО, често посочвана като „Копенхагенски процес“.

Основните цели на процеса от Копенхаген са повишаване на качеството и привлекателността на професионалното образование, развитието на мобилността на студенти и възпитаници на учебни заведения за професионално обучение, като се гарантира равностойност и взаимно признаване на документи за образование. Особеността на Копенхагенския процес е, че всички нововъведения в професионалното образование се осъществяват с участието на социални партньори (работодатели) и представители. Декларацията от Копенхаген определя приоритетите и стратегиите на този процес, а именно: развитието на взаимно доверие; осигуряване на видимост и признаване на компетенциите и квалификациите за повишаване на професионалната квалификация за повишаване на мобилността на гражданите; достъп до учене през целия живот.

Две години след подписването на декларацията от Копенхаген беше прието решение за обучение през целия живот; принципите за признаване на неформалното и спонтанно учене, общата рамка за осигуряване на качествено професионално образование и обучение Europass (Европас) която е създадена с решение на Европейския парламент и Съвета на Европа. Включва 5 документа,

които улесняват мобилността и осигуряват прозрачност и съпоставимост на компетенции и квалификации в ЕС:

❖ **Europass автобиография (CV)** е най-широко използваният от петте документа. Преди появата му, форматът и съдържанието на автобиографиите, използвани в страните членки на ЕС и в Европейското икономическо пространство се различаваха чувствително, а на места изобщо нямаше утвърден официален формат. Единен, утвърден и общоприет стандарт намалява времето за изготвяне и поддържане на актуалността на автобиографията и обработването на този вид документи, особено в организации и ситуации, в които това се прави често или в големи мащаби. В момента Europass автобиография (CV) може да се изтегли като формуляр на различните езици на ЕС или да бъде попълнена онлайн за автоматично генериране на документа, който по-късно може да бъда свален като файл и то във формат, който позволява същият файл да бъде по-късно зареден в инструмента за корекции и допълване.

❖ **Europass езиков паспорт** е вторият документ, който може да се попълва индивидуално. Това става чрез самооценка на базата на Общата европейска езикова референтна рамка. Паспортът съдържа информация за нивото на владеене на съответния език в различен контекст – писане, четене и разбиране, устно общуване..

❖ **Europass приложение към сертификат** е документ, който се издава на притежателите на сертификат за професионално образование или обучение. Той е добавка към сертификата не го замества, но дава допълнителна информация, полезна най-вече за работодатели и други институции извън страната, в която е издаден оригиналният сертификат. Приложението се издава от сертифициращата организация (най-често това е обучаващата организация).

❖ **Europass приложение към диплома** се издава от само от висше учебно заведение като добавка към диплома за висше образование. Приложението не замества оригиналната диплома и не дава право на автоматично признаване.

❖ **Europass мобилност** е документ, който се издава за всеки организиран период на обучение, стаж или друг вид дейност, свързана с придобиване на опит и умения в друга европейска държава. Издава се от изпращащата и приемащата организации..

На среща на министрите, отговарящи за ПОО в Маастрихт през декември 2004 г. е прието Комюнике за бъдещите приоритети на нарасналото европейско сътрудничество в областта на професионалното образование и обучение – модернизиране на системите на ПОО, с цел Европа да стане най-конкурентната икономика, и предлагане на всички европейци, независимо дали са млади хора, възрастни работници, безработни или хора в неравностойно положение, на квалификации и компетенции, необходими за пълното им интегриране в развиващото се общество, базирано на знанието, спомагащо за възникването и предлагането на по-добри работни места. Те се споразумяха да дадат приоритет на разработването и прилагането на **ECVET** (**Европейска система за трансфер на кредити в професионалното образование и обучение**). Това беше потвър-

дено от същата група в Комюникето от Хелзинки (2006 г.), което приканва към по-нататъшно разработване на общи европейски инструменти.

Целта на (ECVET) е:

- да улеснява хората при признаването на свързани с работата умения и знания, придобити в различни системи и държави, така че те да се причисляват към професионалните им квалификации;
- да направи по-привлекателна мобилността между различни държави и условия за учене;
- да се подобри съвместимостта между различните съществуващи системи за професионално образование и обучение в Европа и предлаганите от тях квалификации;
- да се повиши пригодността за заетост на завършилите професионално образование и обучение и увереността на работодателите, че всяка квалификация в рамките на ПОО изисква специфични умения и знания.

От ноември 2006 г. до март 2007г. в Европейската комисия стартира процес на консултации в Европа относно **„Европейска система за трансфер на кредити в професионалното образование и обучение (ECVET).** Този документ се базира на работата на експертна група, създадена през 2003 г. и включваща представители на всички основни сфери на образование и обучение (общо за възрастни, професионално, висше образование и обучение), както и представители на публични власти, сектори, социални партньори и **CEDEFOP (Европейският център за развитие на професионалното обучение).**

Работата на CEDEFOP е да:

- помага на младите хора да преминат от образователната система към трудовия пазар;
- помага на преждевременно напусналите училище да се върнат към образование и обучение;
- помага на безработни или частично заети възрастни отново да започнат да учат и да променят насоката на професионалното си развитие;
- предоставя на службите за професионално ориентиране и консултации данни на европейско равнище;
- помага на гражданите на ЕС да получават признаване на своите квалификации в различни страни и системи;
- помага на страните от ЕС да подобрят предлагането на чиракуване като форма на обучение;
- помага на създателите на политики на европейско, национално и регионално равнище да вземат информирани решения относно предоставянето на професионално образование и обучение.

Началото на развитието на **Европейската квалификационна рамка(ЕКР)** е положено през 2004 г. в отговор на молби, отправени от страните членки, социалните партньори и други заинтересовани лица за разработването на обща база за съпоставка, с цел повишаване на прозрачността на квалификациите.

През втората половина на 2005 г. Европейската комисия инициира широко обсъждане на проекта за **Европейска квалификационна рамка (ЕКР**). Тя представлява обща европейска референта система, която да обвърже националните квалификационни системи и рамки на отделните страни. На практика, тя ще функционира като инструмент за съпоставка и ще улесни разбирането на квалификациите. Това ще подпомогне учащите и трудово ангажираните лица, които желаят да се преместят в друга държава, да сменят работното си място или да се прехвърлят в друга образователна институция в родната си страна [5, 8].

В подкрепа на прозрачността и преносимостта на квалификациите, както и на обучението през целия живот, Комисията, със съдействието на експертна група по ЕКР, разработи проект, предлагайки 8-степенна рамка, основаваща се на резултатите от обучението. Комисията публикува този проект за целите на провеждане на консултации на територията на цяла Европа.

Получената в хода на консултациите обратна информация демонстрира широката подкрепа на заинтересованите страни в Европа за предложението, като същевременно бяха отправени молби за редица пояснения и усилия за неговото опростяване. В отговор на това, Комисията измени предложението, използвайки съдействието на експерти от всички 32 участващи страни, както и на европейските социални партньори. На 6-ти септември 2006 г., Комисията прие изменения текст под формата на предложение. През 2007 г. Европейският парламент и Съвета успешно приключиха преговорите по предложението, което доведе до официалното приемане на **ЕКР (Европейска квалификационна рамка)** през м. февруари 2008г.

Препоръката влезе официално в сила през м. април 2008 г. В нея, 2010 г. се определя като препоръчителна целева дата за страните, желаещи да приведат своите национални квалификационни системи към ЕКР, а 2012 г. – като срок за включване на препратка към съответното ниво на ЕКР при издаването на сертификати за придобити квалификации.

ЕКР ще обедини националните квалификационни рамки на различни страни около обща европейска съпоставителна основа – осемте референтни нива. Те обхващат пълния диапазон квалификации – от основно ниво (ниво 1, например удостоверения за завършен клас или етап от училищното образование) до напреднали нива (ниво 8, например образователна и научна степен доктор). Като инструмент за насърчаване на ученето през целия живот, ЕКР включва всички квалификационни нива, придобити в рамките на общото, професионалното, както и академичното образование и ученето. В допълнение, ЕКР включва и квалификации, придобити в рамките на първоначалното и продължаващото образование и обучение.

Осемте референтни нива са описани посредством резултати от обучението. ЕКР отчита, че системите за образование и обучение в Европа са изключително многообразни, което налага необходимост от пренасочване на акцента към ре-

зултатите от обучението за целите на създаване на възможности за съпоставки и сътрудничество между страните и институциите.

ЕКР е изцяло съвместима с квалификационната рамка за висше образование, разработена в рамките на Болонския процес. По-конкретно, съществува съответствие между характеристиките на нива 5 – 8 на ЕКР и характеристиките на квалификационната рамка за висшето образование, договорени в рамките на Болонския процес. Независимо от това, формулирането на характеристиките на различните нива на ЕКР се отличава от характеристиките на нивата от Болоня, разработени специално за нуждите на висшето образование, тъй като в качеството си на рамка за обучение през целия живот ЕКР включва и професионалното образование и обучение.

ЕВРОПЕЙСКАТА КВАЛИФИКАЦИОННА РАМКА. НИВА НА ЕКР

Концепция и ниво	Знания	Умения	Компетенции
Концепции	В ЕКР знанията се описват като теоретични и/или практически	В ЕКР уменията се описват като познавателни (използване на логическо, интуитивно и творческо мислене) и практики (базирани на сръчност и използване на методи, материали и инструменти).	В ЕКР компетенциите се описват чрез отговорност и самостоятелност
Ниво 1	Основни общи знания	Основни умения, необходими за изпълнение на прости задачи	Работа или обучение под пряко наблюдение в структуриран контекст
Ниво 2	Основни практически знания в определена сфера на работа или обучение	Основни необходими познавателни и практически умения, при които се изисква използване на полезна информация за изпълнение на задачи и решаване на рутинни проблеми с помощта на прости правила и инструменти.	Работа или обучение под пряко наблюдение
Ниво 3	Знания за факти, принципи, процеси и общи концепции в определена сфера на работа или обучение	Набор от необходими познавателни и практически умения за изпълнение на задачи и решаване на проблеми чрез подбор и прилагане на основни методи и инструменти	Поемане на отговорности
Ниво 4	Теоретични знания в по-широк контекст в определена сфера на работа или обучение	Набор от необходими познавателни и практически умения за намиране на решения на конкретни проблеми в определена сфера на работа или обучение.	Способност за самоуправление според определени насоки в работен или учебен контекст, който обикновено е предвидим, но податлив на промени

Ниво 5	По-обемни специализирани, теоретични и практически знания в определена сфера на работа или обучение при същевременно осъзнаване на границите на тези знания	Богат диапазон от необходими познавателни и практически умения за намиране на творчески решения на абстрактни проблеми	Задачи по управление и надзор в контекста на работни или учебни дейности, при които могат да възникнат непредвидими промени
1	2	3	4
Ниво 6	Задълбочени знания в сфера на работа или обучение, които изискват критично разбиране на теории и принципи	Напреднали умения, които показват талант за овладяване и новаторство, необходими за решаване на сложни и непредвидими проблеми в специализирана сфера на работа или обучение.	Управление дейности или технически и сложни професионални проекти, поемане на отговорности чрез вземане на решения в работен или непредвидим учебен контекст
Ниво7	Високоспециализирани знания, някои от които са водещи в конкретна работна група или изучаване като основа за оригинално мислене	Критично ниво на осведоменост по въпроси на знанието в конкретна област и в допирните точки между различни области.	Конкретни умения за решаване на проблеми в областта на проучването и изследването с оглед разработването на нови знания и процеси и при обединяването в едно цяло на знания от различни области
Ниво 8	Знания от по-напредналите пределите на конкретна работна област или изучаване или в допирните точки между различни области	Умения и по-усъвършенствани и специализирани техники, особено в област, нуждаеща се от синтез и оценка за решаване на ключови проблеми при проучванията и/или иновациите за разширяване и предефиниране на знанията и на съществуващите професионални практики	Авторитетност, новаторство, самостоятелност, научна и професионална почтеност и траен ангажимент, постоянен и акредитиран респект към разработването на нови идеи или процеси в преддипломен работен контекст или изучаване, включително изследвания

Ключовите цели до 2020г за професионалното образование и обучение са:

1. Подобряване на качеството и осигуряване на професионално образование, съответстващо на регионалните икономически приоритети чрез преструктуриране на системата от професионални училища.

2. Създаване на възможности за добра професионална подготовка преди навлизане на пазара на труда:

• кариерно ориентиране;

• натрупване на практически опит и умения от учениците в реални условия.

3. Изграждане на ефективна национална система за външно оценяване на качеството на професионалното образование и обучение – концепция, нормативна уредба, институционално изграждане.

4. Въвеждане на система за поддържане и повишаване на квалификацията на учители и преподаватели в ПОО.

5. Подобряване на връзките на ПОО с бизнеса.

6. Създаване на възможности за признаване на неформално придобитите знания, умения и компетентности.

Подобряването на ефикасността на системите за професионално образование и обучение води до повишаване на възможностите за професионална реализация и до намаляване на социалното неравенство. Инвестирането в добре функциониращи системи за обучение през целия живот трябва да покрива недостига или липсата на умения, а системите за образование и обучение – да осигуряват придобиването на нови умения, необходими за новите работни места, които се очаква да бъдат създадени. Това ще гарантира подобряване на приспособимостта и възможностите за професионална и личностна реализация не само на трудово активните хора, но и на всички граждани.

References

1. Detsentralizatsiya na uchilishtnoto obrazovanie v Balgariya. Doklad, Institut „Otvoreno obshtestvo", S., 2009.

2. Evropa 2020. Strategiya za inteligenten, ustoychiv i priobshtavasht rastezh. Evropeyska komisiya, Bryuksel, 2010 http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/

3. Evropeyskata kvalifikatsionna ramka za uchene prez tseliya zhivot (EKR). Evropeyska komisiya, Sluzhba za ofitsialni publikatsii na Evropeyskite obshtnosti, Lyuksemburg 2008.

4. Zaklyucheniya na Saveta na Evropa ot 22 may 2008 g. po otnoshenie na ucheneto na vazrastni – (2008).

5. Preporaka na Evropeyskiya parlament i na Saveta to 18 dekemvri 2006 g. za klyuchovi kompetentnosti za uchene prez tseliya zhivot (m. dekemvri 2006 g.), http://ec.europa.eu/.

7. Politika v oblastta na obrazovanieto na ES http://www.europa.bg/

6. Reshenie na Saveta i na predstaviteli na pravitelstvata na stranite chlenki na sreshta sas Saveta za "po-dobro integrirane na orientiraneto prez tseliya zhivot v strategiite za uchene prez tseliya zhivot"; 21 noemvri 2008.

7. Saobshtenie ot konferentsiyata na evropeyskite ministri, koito otgovaryat za vissheto obrazovanie – Lyuven, 28 – 29 april 2009 g.

8. Velcheva, K. (2016): Obrazovatelen model na proektno-izsledovatelskata kompetentnost za studentite v tekhnologichnoto obuchenie (Educational model of the pro-research competence for the students in technological training.). //Sbornik nauchni trudove ot pŭtuvasht seminar BELGRAD – LYUBLYANA – ITALIANSKA RIVIERA – ZAGREB. Inovatsii v obrazovanieto, Shumen, (pp. 308 – 315), ISBN 978 – 619 – 00 – 0477 – 6.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-130/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

доц. д-р Васил Иванов Василев
ШУ „Епископ Константин Преславски"

ЗА ПОЛЕЗНОСТТА И НЕСЪВЪРШЕНСТВАТА НА УМНИТЕ ТЕЛЕФОНИ (SMARTPHONES) ЗА СЪЗДАВАНЕ НА ГРАФИЧЕН ДИЗАЙН

Виктор П. Петков

ON THE USE OF SMART PHONES (SMARTPHONES) FOR CREATING GRAPHIC DESIGN

Victor P. Petkov

REFERENCES: The focus of the text is the smart phone and the possibility to use it as a tool for creating graphic design. To verify this, a project has been described to create a series of creative postage stamps to be presented in a virtual environment. The purpose of the project is to prove or disprove the smart phone's capabilities as a full-featured and useful tool of the graphic designer and to check the use of the phone as an educational tool for fine art in elementary school.

KEYWORDS: graphic design, smart phone, heuristic operations, educational tool, visual communication, primary education

Твърдението, че компютърът е мощен инструмент в различни професионални сфери, вероятно няма да е изненада и новост за никого. Най-малкото доказателство за това е наличието на този текст, който не е набран на пишеща машина, а на личния компютър. Но за необходимостта от компютъра в ежедневието, като средство за постигане на професионални резултати, получаване на информация и знания от глобалната мрежа или просто за забавление, едва ли са необходими доказателства. Днес това е неоспорим факт.

Любопитна е трансформацията „телефон – мобилен телефон – умен телефон". Колко са „умни" телефоните и какво може да се направи с тяхна помощ? Водени от този въпрос, ще разработим един проект в областта на графичния дизайн, който да докаже или опровергае възможностите на умния телефон като пълноправен и полезен инструмент на графичния дизайнер. За целта ще използваме само и единствено телефон „Alcatel One Touch Pop D5", оборудван с пет мегапикселова камера без макрофокусиране и вграден редактор за снимки.

Накратко за идеята – създаване на серия творчески пощенски марки, които да бъдат представени във виртуална среда (например Facebook) заедно с описанието на процеса. Единственото условие, което си поставяме, е всичко да бъде създадено с помощта на конкретния умен телефон. За по-голяма яснота ще разделим проекта на три етапа. *Първи етап* – заснемане на фотографии с камерата на телефона, *втори етап* – обработка на изображенията с наличния

графичен редактор, и *трети етап* – проектиране на серия пощенски марки с използването само на умен телефон.

Човек е мобилен и в ежедневието си попада в непредвидени ситуации и на непланирани места, които възбуждат сетивата му. Веднага изниква въпросът: „Защо не нося апарат?“ и идва тъжната констатация за пропуснатия миг. Ето тук е мястото да отбележим най-голямото предимство на умния телефон – той е винаги с нас. Колкото и несъвършена да е оптиката и матрицата на фотокамерата му, той е на разположение и случайната среща с графичната мокра следа, оставена от градински маркуч по асфалта, е възможно да бъде запечатана във фотографски кадър, който по-късно ще редактираме във втория етап на проекта.

Нередактирана фотография на мокра следа, оставена по асфалта от градински маркуч

Много често нещо привлича вниманието ни и възбужда сетивата ни, без да знаем точната причина, било то формата, цветът или композицията, но не винаги имаме време да се замислим за източника на дразнение и просто снимаме. Едва по-късно ще открием необичайната композиция от сателитни антени, които като че ли се опитват да запазят равновесие.

Нередактирана фотография с композиция от панелни блокове с две сателитни антени

В ежедневието нерядко минаваме през едно и също място по едно и също време на денонощието, бързайки за обичайните си задължения. Когато попаднем на повтарящ се визуален мотив, той става важен за нас и започваме да виждаме отвъд видимото. След близо двегодишно взиране в малката полуразрушена къща без покрив и буйна растителност в очертанията на стаята откриваме визуална постановка, която обезсмисля понятията „вътре“ и „вън“.

Нередактирана фотография на порутена къща без покрив с буйна растителност в някогашната стая

От приложените примери на фотографии е видно, че качеството им не е на високо професионално ниво и следва да пристъпим към втория етап на проекта – редактиране на изображенията, за да проверим възможността за постигане по-скоро на качествени графични изображения, отколкото на фотографски ретуш.

Динамичното развитие на технологиите година по-късно от началото на проекта подобри качеството на фотокамерите на умните телефони и днес те създават качествени изображения, дори някои от тях са с ръчни настройки подобно на професионалните апарати. Какви ли ще са камерите на умните телефони след една година?

И така във втората част на проекта ще приложим евристичния подход (подход, който се основава на минал опит и на интуитивни съображения, частен случай на метода проба-грешка) за подобряване качеството на изображенията, или по-точно евристични операции. Това са прости действия, но за тях е невъзможно да бъдат дадени ясни и еднозначни указания как следва да се прилагат в конкретния случай, което предполага наличието на въображение, интуиция, талант и знания. От своя страна евристичните операции не водят обезателно до получаване на силни или оригинални решения, т. е. те не гарантират стопроцентов успех, но при решаването на гореспоменатите задачи се оказват основно средство за търсене на решения.

Логическата структура на всеки графичен редактор може да се приеме като набор от инструменти за прилагане на прости действия (ротация, форматира-

не, контраст, яркост, насищане на цветността и т. н.) върху дадено изображение. В случая разполагаме с некачествени фотографии и нямаме ясна идея как да ги редактираме, така че евристичният подход ще ни помогне да решим задачата.

В примера с фотографията на мократа следа, оставена по асфалта от градински маркуч, прилагаме три прости действия – ротация на 90°, оконтрастяване и обезцветяване. Като краен резултат се получава графично изображение на експресивна черна диря, която ще послужи като фон на една от пощенските марки.

Редактирана фотография с прилагане на евристични операции

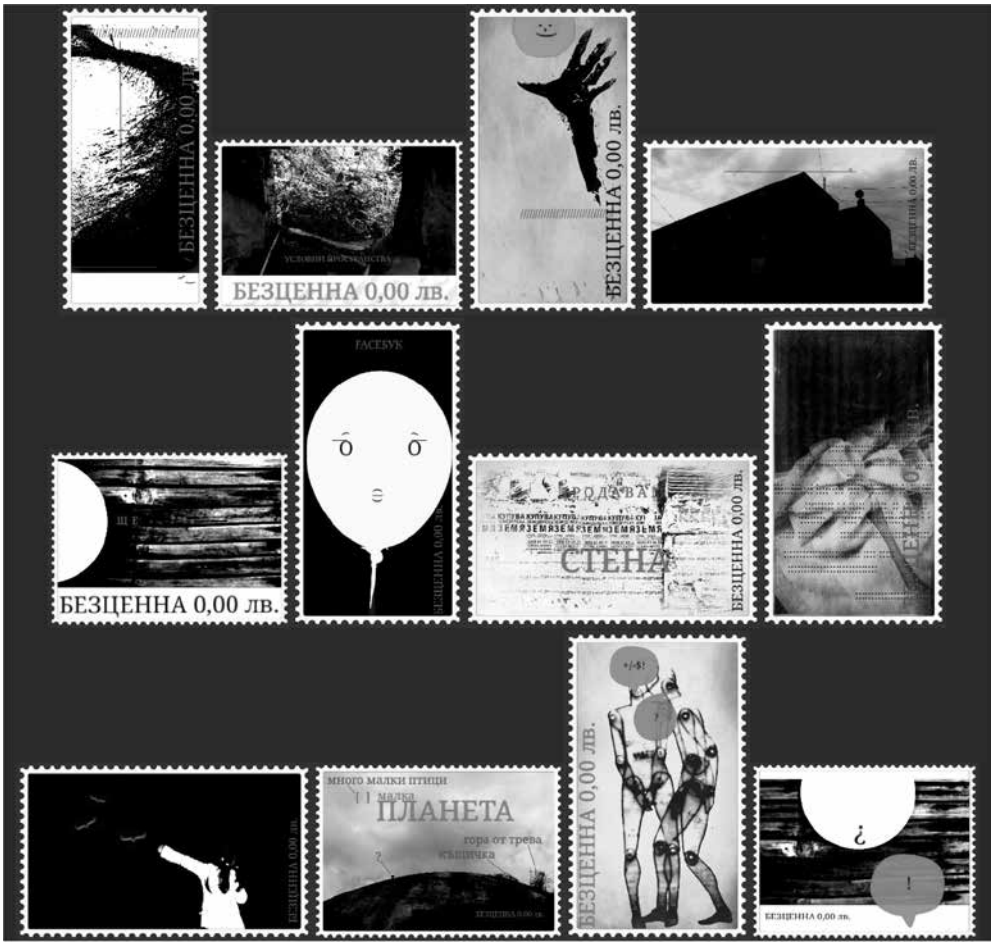
Подхождайки индивидуално към всяка фотография, стъпка по стъпка, или по-точно действие след действие, следва да изведем некачествените изображения до визуална основа за серията пощенски марки. Прилагането на различни прости действия в различна последователност дава добра основа за почти безкраен творчески експеримент.

В последния – трети, етап следва да завършим проектите за пощенски марки, като добавим необходимите графични елементи и подходящия шрифт (типография). Тук се изправяме пред най-големия недостатък на нашия умен телефон – софтуерът разполага само с един-единствен шрифт. Невъзможността да експериментираме с различни шрифтове превръща телефона в условен инструмент за създаване на графичен дизайн. До някаква степен проблемът с шрифтовете е решен, днес могат да се намерят графични редактори с набор от десетина шрифта, но текстообработката е силно ограничена или почти никаква. Ще трябва да се примирим с условния характер на типографията и да работим с наличното.

Друго ограничение, наложено от софтуера, е ограничената възможност за създаване на графични елементи и експериментиране с цвета, така че за проектирането на пощенските марки е възможно и удачно да използваме писмените

знаци като цветни, композиционни или смислови елементи, лишавайки ги от тяхната основна функция – писаното слово. Използвайки въображението си, от буквата „О“, комбинирана с дълго тире и скоба, можем да получим алюзия за око с мигли и вежда. Прилагането на ротация на средна скоба лесно я превръща в птица, а от многократното повтаряне на двоеточието можем да създадем растер за нуждите на проекта и т. н. Ето как евристичният поход ни помага да открием решения за постигане на целите и задачите в необичайни условия и ситуации.

В резултат на описаните усилия и разсъждения имаме проект за серия от дванайсет пощенски марки.



Проекти за пощенски марки

Следва да заключим, че създаването на графичен дизайн с помощта само на умен телефон е възможно, но поради условния характер на проектирането е по-скоро частен случай.

Ако приемем, че „утре“ телефонът ще бъде професионален инструмент за създаване на графичен дизайн, то „днес“ е наложително и полезно да го използваме като пълноправен образователен инструмент в творческото обучение по визуална комуникация – основно и важно ядро в дисциплината „Изобразително изкуство“.

Докато течеше реализирането на проекта, моята шестгодишна дъщеря Ема прояви интерес към процесите – заснимане на фотография, обработка на изображение и създаване на графичен дизайн. Седмица по-късно се случи така, че тя получи не чехлите за баня, които си хареса, а чифт практични чехли. Разстроена и сърдита, на задната седалка на автомобила в рамките на десетина минути съвсем сама изтегли графичен редактор, засне въпросните чехли за баня и създаде следния емоционален графичен дизайн.

Графичен дизайн, създаден от Ема на 6 години

Ето как едно шестгодишно дете естествено и с лекота възприе и приложи евристичен подход и използвайки прости действия, откри нов начин за изразяване – визуален и емоционален.

В заключение можем да обобщим, че заниманията по графичен дизайн в началното училище ще дадат нов поглед и отношение към визуалната изразителност като средство за общуване. С подходящата методика и целенасоченост, стъпка по стъпка, в подрастващите е възможно да се създаде критичен поглед и да се развие взискателност към хигиената на визуалната среда в нашето ежедневие и битие.

***Забележка**: Всички фотографии и проекти могат да бъдат видени на https://www.facebook.com/viktor.petkov.12/media_set?set=a.10209626393841205.1073741830.1369492250&type=3*

References

1. **Gardnar, H.** Mnozhestvo inteligentnosti. Sofia, Iztok-Zapad, 2014.
2. **Rayn, U., Konvar, T.** Grafichnata komunikatsia dnes. Duo dizayn, 2008.
3. **Parkar, R.** Profesionalniyat dizayn v reklamata. Sofia, Soft Pres, 2008.

Виктор Петков Петков
Докторант в Докторска програма
Методика на обучението по изобразително изкуство
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
Катедра „Визуални изкуства, теория и методика“
viktor_petkov@hotmail.com

ВЪЗГЛЕДИ ЗА ДИСЦИПЛИНАТА В СПИСАНИЕ „УЧИТЕЛ“ ПРЕЗ ПЕРИОДА 1893 – 1902 ГОДИНА

Виолета К. Атанасова

IDEAS ON DISCIPLINE IN JOURNAL “TEACHER” DURING THE PERIOD 1893 – 1902 YEAR

Violeta K. Atanasova

ABSTRACT: The research reveals the ideas of Bulgarian and foreign educators on child discipline in educational institutions presented in the journal “Teacher” (1893 – 1902). Their concepts on interrelationships between child’s freedom and discipline are shown. Authors’ critical attitudes towards stimulation and punishment are clarified. Alternative strategies, forms and means, proposed by the authors for the prevention of unwanted behavior and the realization of discipline are presented. Authors’ views on child discipline stages are analysed.

KEYWORDS: ideas, discipline, journal “Teacher”, punishment, stimulation

Списание „Учител“ е основано през септември 1893 г. и продължава съществуването си до 1912 г. То е едно от първите специализирани педагогически списания, издавани след Освобождението [Радев, Александрова, 2015: 134]. Списанието е предназначено за учители и възпитатели. На неговите страници се публикуват материали предимно от български и руски автори. Настоящото изследване е фокусирано върху периода 1893–1902 г., когато негов издател и редактор е Христо Максимов (1867 – 1902). В уводната „Първа дума“ той разкрива амбицията си да създаде „*наше* педагогическо списание, което да служи като жив отглас на *нашия* (к.н.) училищен живот, в което учителите да намират ясничко и простичко изложено всичко онова, което най-живо ги интересува“ [Първа…, 1893–94: 2]. Проблемът за дисциплината в българското училище и методите за нейното постигане е един от често разглежданите на страниците на списанието.

Цели и роля на дисциплината

В статията „Училищна дисциплина“ български автор, чието име не е посочено, представя нейните цели. Като най-близка цел той посочва поддържане на нужния ред в училище. Според него редът е необходимо условие за осъществяване на дейността на учителя. „За да може да се надява на какъв-годе успех, той преди всичко трябва да се погрижи да дисциплинира, да приучи тази безпоря-

дъчна тълпа от кресливи деца да пази външен ред“ – пише авторът [Училищна …, 1894: 170]. Той смята, че външният ред няма отношение към възпитанието. Затова поставя и друга, «по-главна цел“ на „разумната“ дисциплина – „да приучи учениците да се подчиняват на закона и законната власт“, да се дисциплинират умовете и сърцата на децата. Подчиняването на закона според автора следва да произлиза не от страх, а от разбиране и уважение към закона. Следователно той се обявява за съзнавана дисциплина. Затова призовава да се поддържа „авторитета на закона“ [Училищна …, 1894: 170]. Като трета комплексна цел на училищната дисциплина авторът посочва образуването на характера. Според него то е резултат от „практическия живот на сърцето, ума и волята» на възпитаника. Волята се упражнява чрез активни съзнателни усилия, насочени към самоусъвършенстване. Третата цел разкрива възгледа на автора за важната роля на дисциплината за развитието на личността [Училищна …, 1894: 172].

Автор с псевдоним „Недялко“ разглежда въпроса за ролята на дисциплината в статията си „Важността за дисциплината в училището“. Според него тя е едно от най-главните средства за „образуване на характера“ (схващане, което кореспондира с това за целта на дисципината на предходния автор) [Недялко, 1895: 584]. Основанията му за това твърдение са следните:

- „дисциплината приучва учениците на постоянство и ред“;
- дисциплината привиква учениците към старание и труд, така те придобиват увереност в своите „сили“;
- чрез дисциплината се постига равновесие между буйните и слабите натури и се поражда търпимост и „задружност“ между тях;
- учениците се стараят да следват модела на поведение на учителя, който е „образец на справедливост и кротост“ и „неусетно сами стават такива“;
- спазването на някои изисквания относно външния вид на ученика, учебниците и книгите му; отношението му към съучениците, близките и другите хора; тона, с който говори, влияе върху развитието на естетическото чувство у него;
- дисциплината се отразява върху учебните постижения („вървежа на обучението“). Усвояването на учебния материал зависи от вниманието и послушността на ученика, а „без дисциплина внимание е невъзможно, а послушност немислима“;
- „като следствие от една добра дисциплина ще имаме ученик, който е навикнал да бъде всякога точен в работите си, послушен, учтив, добродушен, и още много такива качества, а по-после ще имаме един примерен гражданин и човек“ – обобщава авторът [Недялко, 1895: 585].

Според автора най-добрата част от учителската колегия („най-добрите сили от учителското тяло“) признава важността на дисциплината, осъжда „чисто външната“ дисдиплина и се стреми да постигне „вътрешна“, т. е. съзнавана дисциплина у учениците [Недялко, 1895: 583].

Ролята на дисциплината в образованието е подчертана и от Т. Икономов. В статията си „Няколко бележки върху за дисциплината в нашите училища“ той

пише, че ред, дисциплина са необходими навсякъде, където общности от хора са насочени към постигане на определена цел. Авторът отъждествява двете понятия (ред и дисциплина) и уточнява, че „ред пък има там, където всичко се върши в свое време и на свое място, дето всеки съзнава и изпълня своите права и длъжности". Това според Икономов е „първото условие и за успеха в училището", тъй като и то е колективна институция; без ред е невъзможно развитието на „учебно-възпитателното дело" [Икономов, 1898 – 99: 430].

Етапи на дисциплината в българското училище

Т. Икономов определя три етапа („фази") на училищната дисциплина:

1. „Абсолютна покорност от страна на ученика към учителя (През епохата на възраждането);

2. Приятелска покорност с уважение към учителя (Това е уводът, епохата след освобождението ни до големите преврати в България);

3. Незачитане учителския авторитет и училищния ред (След големите преврати)" [Икономов, 1898–99: 430].

Икономов разглежда и факторите, които оказват влияние върху дисциплината в различните етапи. Преди Освобождението необходимостта от просвета се свързва с идеята за духовна и политическа свобода. Откриването на училища и тяхната издръжка е проява на частната инициатива на българските граждани. Училището се възприема от родителите като „свещена сграда", в която те даже „насила" изпращат децата си. Учителят се ползва със завиден авторитет в училище и в обществения живот, родителите проявяват уважение към него и му оказват съдействие в „заставянето" на ученика да изпълнява своите задължения. Това са предпоставките за абсолютната покорност на ученика. При тези условия в училище има строга дисциплина. Тя се постига не само чрез строгите наказания (Икономов не отрича прилагането на груби телесни наказания), а и в резултат на сътрудничеството между родители и учители, което оказва благотворно влияние върху училищната дисциплина [Икономов, 1898 – 99: 430 – 431].

След духовното и политическото освобождение според Икономов народът забравя средството, чрез което то е постигнато – просветата. Връзките между учителите и родителите се прекъсват. Бащата вече не възприема финансирането на училището като свой дълг „и всичките си грижи остави на държавата". Нещо повече, образованието се приема за „нещо излишно", за което се изразходват много средства. Учителят остава сам и авторитетът му „силно се понижава" [Икономов, 1898 – 99: 431].

След големите преврати (вероятно Икономов има предвид суспендирането на Търновската конституция през 1881 г.) родителите „окончателно охладняват към училището". Една от характеристиките на този период е възходът на личности, които не подбират средствата за постигане на своите намерения. Критерий за успех не са способностите, а принадлежността към „нашите". „Това е началото на политическия ни разврат, който се отрази и на училището" – заключава авторът [Икономов, 1898 – 99: 431].

Фактори на деморализация на училището и влошаване на училищната дисциплина

Икономов посочва 13 фактора, които оказват деморализиращо влияние в училището. Те се проявяват според него през втория и особено през третия етап, който започва след преврата през 1881 г. Тези фактори са:

• прекъсване на връзките между семейството и училището;

• подбор на кадрите по политически, а не по професионален признак – училището престава да се разглежда като основен фактор за професионална реализация;

• назначаване на учителите по политически, а не по професионални критерии – „ туй се наруши основният принцип на възпитанието: държавата е длъжна да ръководи народното възпитание по правилата и законите на педагогията, а не по ония на политиката“ [Икономов, 1898 – 99: 432];

• преместване на учителите от едно училище в друго през учебната година („в интереса на службата“), което нарушава процеса на обучение и в двете училища – вътрешна деморализация на училището;

• загуба на учителския авторитет пред родителите, а чрез тях и пред учениците – следствие от превръщането му в „чиновник и партизанин“;

• ежегодна смяна на учителите в класа, които преподават по даден предмет, водеща до липса на единство в методите на преподаване. „Значи, в подобно училище няма единство, а дето няма единство, там владее хаос“ [Икономов, 1898 – 99: 433].

• „несъобразност на учителите по специалност“ – разминаване на квалификацията им и водените от тях учебни дисциплини, „тъй щото, химикът нейде е принуден да преподава География, историкът – Химия и Естествена История, или пък математикът – История и т. н.“. Така учителят става „надничар“, без любов към работата си и необходимите познания за нея [Икономов, 1898–99: 433].

• чести, понякога противоположни промени в нормативните изисквания – напр. намаляване на хорариума по един учебен предмет, а след това – отново увеличаване; включване, а през следващата година – изключване на учебен предмет от учебния план; различия в начина на прием на ученици в един и същ вид учебни заведения.

• „недобра тактичност от страна на училищната администрация“ – близки връзки на директора с една част от персонала, различия в изискванията спрямо учителите – води до раздор между тях и недоволство от „началството“;

• „машинациите от страна на някои учители“, насочени към по-добри постижения – отстраняване („изпъждане“) на слабите ученици преди изпит; издаване на тайни от учителския съвет пред учениците; съобщаване на учениците предварително темите за писмените работи;

• „лошите“ учебници, някои от които представят противоречива информация по определени теми, пораждаща съмнение у учениците;

• „лошите“ училищни помещения, които не дават възможност за осъществяване на необходимия контрол; големият брой ученици в клас и в училище.

„Училище с повече от 200 ученика, без особен инспектор за дисциплината, не може да се похвали с добър ред“ – смята Икономов [Икономов, 1898–99: 434].

• „Като последен и, може би, най-важен фактор за развала на училищната дисциплина е крайната несолидарност в работата на учителите“. Икономов има предвид липса на единство в преподаването и в дисциплината – изисквания и методи [Икономов, 1898–99: 434].

Беглият поглед върху посочените от Икономов фактори разкрива, че те не са само проблем на образователните институции – сред тях има обществени, политически и педагогически, като голяма част са фактори извън училището и неговия контрол.

Исторически преглед на прилагането на телесни наказания в училище

През 1897–98 г. в два последователни броя е публикувана статия от руски автор, озаглавена „Пръчката и другите телесни наказания в историята на училищната дисциплина“, в която е направен кратък исторически преглед на прилагането на телесните наказания в световната педагогическа практика и отношението на някои известни педагогически мислители към тях. Авторът, назован М А-ски, разкрива употребата на пръчката като дисциплиниращо средство още у древните индуси. Друго „варварско“ наказание, което те са използвали, е обливане на ученика със студена вода. Основният възпитателен принцип на страх Божи у старите евреи също насочва към наказанието, което намира подкрепа, отразена и в Библията. „Не оставяй момчето си без наказание; ако го накажеш с пръчка, то няма да умре; ти ще го накажеш с пръчка, но ще спасиш душата му от пъкъла“ – пише в Соломоновите притчи [А-ски, 1897–98: 107]. Авторът ни пренася в Древна Гърция, където телесните наказания също не са изключение. Той цитира Аристофан, който разказва за обучението си в музикалното училище в Атина: „Учителят полека и с важност им пее песен или химна. Ако някой покажеше наклонност да сфалшиви, то го жестоко нашибваха“ [А-ски, 1897–98: 108]. Авторът разказва и за жестоката възпитателна практика в Спарта, където използват телесните наказания не само като метод за наказание за извършени нарушения от страна на младите спартанци, а и като като средство за каляване на техните тела. „С цел да приучат децата да търпят болки, тях ги подлагали на бичуване при всеки удобен случай. Така, на годишните празднични на Артемида Орфийска юношите били шибани до кръв. При това присъствали и самите им родители, които ги увещавали да бъдат твърди и мъжествени…“ [А-ски, 1897–98: 108].

В Древния Рим употребата на пръчката също не е изключение, а като по-крайно средство се използва и камшикът. Срещу тази дисциплиниращa практика се обявява Квинтилиан. Според него страхът, който тя предизвиква, „обуздава някои, но унижава други“. Боят унищожава чувството за срам и поражда страх. „От своя страна – пише той – аз предпочитам ученик, който е чувствителен към похвалата, който се въодушевлява от славата и когото неспо-

луката разплаква“ [А-ски, 1897–98: 109]. Следователно Квинтилиан е привърженик на позитивното нравствено въздействие върху ученика.

През Средните векове в Европа под влияние на аскетичните монашески възгледи училищната дисциплина е с „особено суров характер“. Пръчката остава основно възпитателно средство. „Друга разлика не съществува, бележи един историк, освен тази, че пръчките в XV в. са били два пъти по дълги, отколкото в XIV“ [А-ски, 1897–98: 109]. Според автора резултатите от такава дисциплина са „невежество, грубост и неукротима дивост в учениците“. Мартин Лутер се обявява категорично против възпитателната практика в тези „дяволски училища“, основана на насилието. „Досегашните училища са били тъмници, ад – пише той; – досегашните учители – тирани и палачи, които бият децата без мярка и жалост, като ги карат да учат с непоносими усилия и нищожна полза“ [А-ски, 1897 – 98: 110]. С „по-хуманен и по-свободен характер“ е рицарското възпитание, но и то не е напълно лишено от използването на пръчката. Бъдещият рицар се освобождава от нея на 14-годишна възраст, когато придобива званието оръженосец. В Герамия той получава по време на този обред една последна плесница като знак, че това е краят на телесните наказания [А-ски, 1897 – 98: 111].

През епохата на Ренесанса училищната дисциплина не претърпява значителни промени. Основание за това твърдение дава Монтен, който категорично възразява срещу насилието в училище. „Вместо да заинтересуват и привлечат към работа децата с кротки и разумни средства, нашите педанти всъщност не дават на учениците си нищо друго, освен пръчки и линии, страх и жестокост. Махнете това насилие! Махнете това принуждение, от което – аз съм искрено убеден – няма нищо по-глупаво и по-развратно! [...] Ако това бе оставено на мене, то аз би украсил училищата с изображенията на Радостта и Веселието, на флората и грациите… щото да изпитват удоволствие там, дето е тяхната полза“ – пише Монтен [А-ски, 1897–98: 112].

Въпреки че представителят на Реформацията Мартин Лутер „почти съвсем“ отхвърля телесните наказания, те продължават да се прилагат масово в протестантските училища. „Най-добрите поправителни средства в тях били: пръчка, бой, ругание, подигравка с телесните недостатъци и др.т.“. Авторът допълва тази мрачна картина с твърдението, че има оплаквания от учителите в Базел, които обичайно се обръщат към учениците с „овци и други оскърбителни прякори“ и си служат с ритници, удари, дърпане на косата и ушите, макар че училищните правилници забраняват използването на наказания, освен бой с пръчка по определени части на тялото [А-ски, 1897 – 98: 183].

Авторът обобщава, че в средновековното общество телесното наказание като метод на дисциплиниране е водещо. Пръчката – пише той – „намерила гостоприемно убежище не само в училището, а и в църковната дисциплина, и в салоните на буржоазията и аристократите“. Като доказателство привежда примери с крал Людовик XVI, който официално дава право на учителя на сина си да го наказва, и крал Хенрих IV, който изразява недоволство, че учителят не

го информира дали бие сина му. „Ако не правите това – заявява Хенрих IV, – то аз желая и искам, щото да го биете винаги, когато заслужи това с упрямството си или с друга някоя простъпка, понеже аз отлично зная, че няма нищо друго в света, което би го направило по-добър. Това аз зная от личен опит, защото когато аз бях на неговите години, мене добре ме тупаха“ [А-ски, 1897–98: 183]. Тези данни разкриват положителното отношение на различни социални слоеве на средновековното общество към телесното наказание и преобладаващото мнение, че то няма алтернатива. Това дава пълна свобода на учителите за масовата му употреба в училище.

Пръчката се запазва като възпитателно средсто и в йезуитските училища. Но според йезуитите не съответства на достойнството на учителя да наказва учениците със собствените си ръце. Затова те въвеждат службата на т. нар. „официален дисциплинатор“, който се определя измежду слугите. Той осъществява функциите на „главния екзекутор“, следователно привежда в изпълнение определените наказания. Сред учениците се избира „декурион или претор“, който упражнява надзор върху реда в класа и в отсъствие на официалния дисциплинатор изпълнява неговите задължения. Макар Patio Studiorum (съчинение, вкл. пълна училищна програма и нравствен кодекс на йезуитското общество) да препоръчва умереност, според автора има свидетелства за употреба на телесни наказания. „Очевидно – заключава той, – екзекуцията е била въведена от йезуитите в правилна, точно регламентирана система, много отделни черти от която може би не са дошли до нас, понеже йезуитите имали обичай да пазят в тайна много неща от другите. В всеки случай, несъмнено е, че времето на йезуитското господство в ерата на възпитанието е било време и господство на пръчката“ [А-ски, 1897–98: 185].

Според автора „решителна присъда“ на телесните наказания произнася английският философ и педагог Джон Лок. „Пръчката е робска мярка, която възпитава робски нрави“ – твърди Лок. Но и той прави отстъпление относно прилагането на телесни наказания – в случай на „необикновена опърничавост и непокорност от страна на детето“ допуска употреба на пръчката [А-ски, 1897–98: 186]. Последовател на неговите възгледи е известният парижки професор Ролен. В своя „Трактат за науките“ той повтаря съжденията на Лок и се обявява за „меки средства“. Колебливото му отношение към телесните наказания се дължи на текст в Библията, който може да се тълкува в тяхна полза. Това колебание е отразено в схващането, че те са допустими, но само в изключителни случаи [А-ски, 1897–98: 187].

Педагогическата практика в училище не се променя под влияние на хуманистичните възгледи. Авторът открива първите следи на такова влияние в педагогическата система на конкрегацията „Братя на християнските училища“, основана през 1684 г. от Ла-Сал в Реймс, Франция. Но в първото издание на „Устав на християнските училища“ от 1720 г. телесните наказания не само се допускат, но и се регламентират подробно. Ла-Сал определя пет вида наказания: мъмрене, епитимия, наказание с ферула, пръчка и изключване от

училище. Три от тях са свързани с телесни въздействия. Епитимиите са особен вид наказания – напр. ученикът стои на колене и учи наизуст определени страници от книга, като държи книгата половин час без да мърда; ученикът стои неподвижен със скръстени ръце и наведени очи и др.т. Ферулата, използвана като дисциплиниращо средство, е „инструмент, който състои от две сшити кожени ремички на дължина от 12 см. Дръжката трябва да има обла форма и 2 см в диаметър; от една страна тя трябва да бъде нарязана за по-сгодно хващание“ – пише в „Устава“ [А-ски, 1897–98: 188–189]. С това наказание се санкционират нарушенията: 1) неподготвеност за урока и немирност; 2) закъснение и 3) непослушание. Пръчката се употребява при следните простъпки на ученика: „1) когато откаже да се покорява; 2) когато никак не е учил урока си; 3) когато, вместо да пише, дращи по тетрадката си; 4) когато се бил с другарите си; 5) когато с недостатъчно усърдие се моли в черква; 6) когато показвал недостатъчна „скромност“ през време на богослужение или на урока по катихизис, и 7) когато избягвал от училището, от посещение на богослужението и уроците по катихизис“. Обичайното наказание с пръчка е три „обикновени удара“, повече от пет удара се нанасят само със специално разрешение от директора [А-ски, 1897–98: 189]. Уставът регламентира след изпълнение на наказанието ученикът „с кръстосани ръце смирено да коленичи на сред стаята пред учителя и да му благодари за изправлението, а после да се обърне към разпятието, за да благодари за същото на Бога и да Му обещае, че вече не ще повтори простъпката, за която току що е наказан“ [А-ски, 1897–98: 190]. Авторът цитира Кант, който заявява, че е абсурдно да принуждаваме децата, които наказваме, да ни благодарят и да ни целуват ръцете, защото това означава „да се стремим да направим робски твари“. След подробната регламентация на средствата и технологията на телесните наказания, Ла-Сал смекчава жестокостта, като препоръчва: „От любов към Бога не бийте по ръцете, старайте се, по възможност, никога да не биете децата“ [А-ски, 1897–98: 190].

Авторът подчертава огромната роля на Жан-Жак Русо и неговата „знаменита теория“, отразена в „Емил, или за възпитанието“, която води до коренни преобразувания във възгледите за същността и методите на възпитание. Изтъква приноса и на неговите последователи, и най-вече на Й. Песталоци, за хуманизиране на възпитателния процес и на дисциплината, в частност. Не пропуска да спомене, че още дълго време пръчката властва в училищата в Англия, в Русия и в други страни. В края на статията авторът заключава, че днес вече е невъзможно връщането на тази дисциплина на старото, не особено добро време, че високата степен на развитие на човешкото достойнство е прогонило от педагогическата практика „онези груби, варварски наказания, които унижават това достойнство и които са несъвместими с него“ [А-ски, 1897–98: 191].

Относно правилата в училище

Неизвестен автор на статията „Училищна дисциплина“ поставя въпроса за дисциплинарния правилник в училище, който съдържа училищните закони за учениците. Не всички изисквания в него се отличават „с целесъобразност и разумност на истински закон“ – според автора някои са неточни и неопределени и позволяват нееднозначно тълкуване, други не диференцират изискванията според възрастта на учениците, а са еднакви за първокласника и седмокласника. Но главното зло е, че част от учителите се отнасят с небрежност към правилника и самите те не спазват изискванията, които отправят към учениците, а това поражда „недоверие към нравствените правила“, които би следвало да се възприемат от учениците като „свети и непогрешими“. Авторът изисква от учителите сериозно отношение към училищния правилник – подробно разясняване на новопостъпилите ученици; често напомняне, че учениците трябва да се подчиняват не на волята на отделни личности, а на общите и неизменни правила. Това отношение на учителите според автора ще формира у учениците уважение към правилата [Училищна …, 1894: 173–174]. Ако учениците възприемат училищните закони и правилници като формалност, а спазването им и съответното санкциониране за неспазване – в зависимост от волята и моментното настроение на учителя, то уповаването на тези правилници е безполезно [Училищна …, 1894а: 259].

Критика на прилаганите методи на дисциплиниране

В статията „Индивидуализация на наказанията“ авторът Г. Петров разглежда същността на наказанието като метод на дисциплиниране на учениците. Според него „под наказание трябва да разбираме онези страдателни средства, които се упражняват върху ученика, при известно престъпно деяние от негова страна, за да се удовлетвори истината, дълга и справедливостта“ [Петров, 1899–1900: 92]. Наказанията имат поправителен и превантивен характер, целта им е да предизвикват асоциация („свръзка“) на постъпката с нейните последици. Така в наказанията Петров открива две страни: „изкупителна“ – престъпникът трябва да претърпи определени страдания за грешката си; и „изправително-предохранителна“ – тя има значение за бъдещото му поведение [Петров, 1899–1900: 92]. Петров поставя като основно изискване при налагането на наказания справедливостта. Според него справедливо наложените наказания съобразно индивидуалността на ученика ще предотвратят появата на „недоволници“ сред наказаните ученици. Непоследователността и нееднаквото възмездие на нарушителите на реда, налагането на наказание без вина на ученика са отрицателни прояви на учителя. Петров определя като „смъртен грях“ наказанията, с които се цели задушаване на самостоятелността и самоинициативата на ученика, съзнателните проявления на защита на правата и личното му достойнство. От ученика не трябва да се изисква пасивна покорност, а съзнателно подчинение на нравствената мощ на учителя. Следователно, Петров препоръчва постигане

на съзнавана дисциплина. Той цитира английския педагог Хърбърт Спенсер, който определя, че задачата на възпитанието е формиране на „същество способно да се управлява, а не да бъде управлявано от други“. Авторът се позовава на авторитета и на Джон Лок, който препоръчва: „Колкото по-рано се обръщате с детето, като с възрастен човек, толкова по скоро то става човек“ [Петров, 1899–1900: 93 – 94].

Петров отрича използването на „грубо осезателните средства“ за налагане на дисциплина. Според него наказанията и грубите заповеди предизвикват у учениците „омраза, ужас, отвращение към труда и добродетелите; с грубите мерки се убива куража им, те стават страхливи, лукави, жестоки, с дух дребнав и рабски“ [Петров, 1899–1900: 94]. Авторът изразява възгледа, че възпитанието се състои в приучване на учениците да следват разума и волята си, а не да се подчиняват на случайни прищевки. А грубите наказания не само, че не развиват ученическата самодейност, а и „затъпяват чувствата и убиват всяка охота за свободна дейност“ [Петров, 1899 – 1900: 94]. Петров отрича наказанията, които се основават на страха, и ги определя като най-жестоки. Такова наказание е заплахата. Със заплахи не може да се провокира полезна дейност, а страхът няма да направи ученика внимателен и прилежен – смята авторът. Там, където властва страхът, отсъства веселото настроение на духа, жизнерадостта, която е присъща на детската природа. Страхът възпитава низки и раболепни хора, а не възвишени и твърди характери. Ето защо той трябва да се прогонва с всички възможни средства, така че „от безпомощните, слаби и беззащитни деца да се подготвят хора с твърд и определен характер, – ето истинската задача на възпитанието“ – заявява Петров [Петров, 1899–1900: 95].

Той класифицира наказанията в три категории:

1. учителят изразява недоволство пред ученика „престъпник“;
2. отнема удоволствието от него;
3. причинява му неудоволствие, по-точно, отнема му свободата.

Петров заявява, че тези три вида наказания представляват целия наказателен кодекс в училище [Петров, 1899–1900: 95]. Той ги представя подробно на читателя.

Недоволството си от определена простъпка на ученика учителят изразява със строг поглед, „натъртен“ глас, напомняне, заканване. Според автора изразеното по този начин отношение към нея е „безусловно вредно“, тъй като гневът на учителя е лош съветник и е заразителен [Петров, 1899–1900: 96].

Отнемането на удоволствието от ученика се състои в лишаване от нещо – разходка, игри, -което е привлекателно за него. Това наказание е определено от автора като „жестоко и безчовечно“, „престъпление“, тъй като лишаване от възможността на детето да бъде на чист въздух е нездравословно. Към този вид наказание – отнемане на удоволствието – Петров причислява и поставянето на наказания ученик на отделен стол и прикачването на унизително название. Това наказание също е неподходящо, тъй като чувствителният ученик не би достигнал до това положение, а на нечувствителния това наказание няма да по-

влияе. „Този стол, който не го стресна по-рано, ще го подтикне ли към работа, ще ободри ли задрямалия през всяко време ученик, ще поправи ли ленивеца и нехайника? Съвсем не“ – заявява авторът [Петров, 1899–1900: 96].

Той опровергава общоприетото схващане, че по-строгото наказание е с по-сигурно въздействие. Според Петров това схващане е погрешно: „физическата и нравствена чувствителност се притъпява от привичката… Честите наказания, били те и най-груби и жестоки, или слаби и не толкоз обидни, затъпяват чувствителността, огорчават учениците и ги правят равнодушни и към най-строгите наказания“ [Петров, 1899–1900: 97].

Петров се противопоставя и на поощренията („похвалите“), които се разглеждат като „възпитателно-поощрителни“ средства. Според него добрите, способните и прилежни ученици нямат потребност от поощрителни мерки; те са осъзнали задълженията си, свързани с училището и похвалата би имала незначителен успех спрямо тях. Тя може да има обратен ефект, като предизвика възмущение у останалите ученици [Петров, 1899–1900: 93]. „Такива възпитателно-изправителни мерки действуват отрицателно – пише Петров. – Те са средства, които имат ужасни последствия: развиват гордост, надменност, надудост и глупави претенции у неколцина, а на другите внушават ужасната мисъл, че те са хора негодни, изхабени, некадърни за нищо, че от тях не може да се очаква да бъдат добри ученици и полезни граждане и др.“ [Петров, 1899 – 1900: 94]. Авторът разглежда поощренията като наказания за „ленивите, непокорните и твърдоглави“ ученици, които не поправят, а усилват тези пороци.

В статията си «Важността за дисциплината в училището» автор с псевдоним Недялко отрича категорично телесните наказания. Според него те са пречка за обичта между учители и ученици, а омразата поражда непослушание. «Само при една кротка, разумна дисциплина – пише авторът, – която е основа на послушността, децата ще изпълняват всички заповеди и малко по малко привикват да бъдат точни, редовни и послушни» [Недялко, 1895: 585].

Свидетелство за употребата на телесни наказания в училище е едно окръжно на Инспекцията на Берковското учебно окръжие от 5 март 1896 г. В него инспектор М. Пундев уточнява същността и видовете телесни наказания: “под телесни наказания се разбира всякакъв вид побой като: удряне с пръчка, плесници, теглене на уши, за коса, туряне на колене, затвор насаме или в изби. Грубите и гневливи обръщения и крясканията на учителя, които сплашват детето, са така също двойно вредителни: те измъчват тялото и душата на детето. И те се срещат за жалост още в нашите училища“ [Хроника, 1895–96: 792]. Това окръжно става повод за публикуване в раздел „Хроника“ на материал, озаглавен „Телесните наказания в нашите училища“. Авторът, по всяка вероятност редакторът, изразява възмущението си от употребата на телесното наказание като „средство за въдворение дисциплина и успех в училищата“ [Хроника, 1895–96: 791]. Той се обявява за „нравствен преврат“, който да направи хората по-хуманни и милостиви. За това разчита на учителите, които призовава: „Изхвърлете от храмовете на науката и възпитанието „дървения господ“, учете

децата на кротост, милост, себеуважение и зачитание ближния, възпитавайте у них хуманни чувства“ [Хроника, 1895–96: 792].

Още през първата годишнина от издаването на списанието Ж. Стойчев публикува статията „Телесните наказания в нашите училища“, в която не дава категоричен отговор относно ползата и вредата от прилагането им като метод на дисциплиниране. Той само излага тезите на противниците и защитниците на този метод. Противниците смятат, че телесните наказания са вредни и във физическо, и в нравствено отношение – те нанасят физически „вреди“, унижават човешкото достойнство, притъпяват чувствителността и в резултат на това може да се формират насилници [Стойчев, 1893–94: 458]. Защитниците изтъкват, че телесните наказания все още се прилагат в по-развитите държави като Англия и Германия. Освен това продължителното робство у нас е утвърдило насилието и на боя се гледа като единственото средство, чрез което „можем да заставим учениците да се учат“ [Стойчев, 1893–94: 459]. Авторът оставя читателя сам да си отговори на въпроса справедливо ли е да се наказават учители, които престъпват закона, като налагат телесни наказания на своите ученици.

През 1901 г. в списанието е публикувана статията „За някои лоши страни на телесното наказание“ от А. Мол. В нея отново този метод на дисциплиниране не се отрича напълно, въпреки, че се признават вредните последици от неговото прилагане. Авторът посочва „телесните повреди“ като една от тях, но се фокусира върху сетивните наслади, които изпитват някои учители, а и ученици, при неговото прилагане [Мол, 1901: 589–590]. Мол достига до извода, че телесните наказания може да се използват при спазване на определени ограничения – да се забранят „ударите по задника“ като най-вредни (най-безопасни според него са ударите с пръчка по дланта), да се забрани на младите учители да налагат телесни наказания и „да се позволява това само на хора зрели и въздържливи“ [Мол, 1901: 590–591].

В статията си „Училищната дисциплина и наказанията в народните училища“ руският педагог Н Ларионов подлага на критика прилаганите в училище методи за постигане на дисциплина. Той изразява убеждението, че въпросът за училищната дисциплина е разработен едностранчиво и използваните в педагогическата практика наказания противоречат на „педагогическите начала“. Рецептите, прилагани в един или друг случай на дисциплинарно нарушение в клас, според него не са мотивирани и преследват „чисто външкашен ред в класа“. Той е необходим само за учебните цели, които преследват учителите, забравяйки за необходимостта от възпитателно въздействие върху детето „като на човек, а не само като на ученик“ [Ларионов, 1897–98: 465].

Ларионов основно разглежда две често използвани в практиката наказания – временно отстраняване на ученика от клас и оплакване от страна на учителя на родителите. Според руския педагог временното отстраняване на ученика от клас се прилага често от учителите като наказателна мярка спрямо „постоянните немирници“ и сравнително рядко – спрямо „случайния немирник“. Ларионов твърди, че е обичайно от урок да се отстраняват 4 – 5 ученици –

„мярка, която не иска размишления, па и при това изведнъж избавя учителя от ония ученици, които го безпокоят“ [Ларионов, 1897–98: 467]. Аргументът на учителите за прилагането на това наказание е, че никакви други мерки не въздействат върху немирниците, които възпрепятстват нормалното провеждане на учебните занятия, като отвличат вниманието на съучениците си. Учителите действат съобразно принципа: „по-добре е да се пожертвуват интересите на един ученик в полза на мнозинството“ [Ларионов, 1897–98: 467]. Авторът се противопоставя на този принцип, като обявява, че никой няма „нравствено право“ да жертва във възпитанието нечии интереси, макар и на един ученик. Той призовава да се търси изход, при който да не страдат интересите „нито на единиците, нито на мнозинството“ [Ларионов, 1897–98: 466].

Според Ларионов резултатите по отношение на наказания ученик са отрицателни, особено, ако тази мярка се прилага често: „учениците не само привикват към това наказание, но даже ще им е драго да си отдъхнат от мъчителния урок, а от тука вече има една крачка до сериозното и обмислено немирство, с което да накарат учителя да ги отстрани от клас“ [Ларионов, 1897–98: 467]. Освен това тази мярка може да предизвика съчувствие, и даже завист у съучениците на наказания. Отстраняването на ученика от клас го лишава от възможността да присъства в урока и да усвоява знания. Ларионов заявява, че учителят няма право да иска от ученика онова, от което сам го лишава. Руският педагог критикува „установения крайно едностранчив и тесен възглед върху дисциплината: учителят е приготвил да съобщи в часът известна сума сведения, а един ученик му бърка, значи – трябва да го отстрани“. Този възглед разграничава „ученето“ от възпитанието, което остава на заден план [Ларионов, 1897–98: 468, 469].

Руският педагог изразява мнение, че учителят няма „нравствено“ право да отстранява ученик от клас, тъй като го лишава от „доброто и разумно наглеждание“ в училището, на което родителите разчитат. Това е една от причините за пропастта в доверието между училището и семейството. Учителят вижда причините за немирството на ученика в лошото възпитание от родителите, а пък те гледат на училището с недоверие заради отстраняването на детето им от клас, което му се отразява неблагоприятно в нравствено отношение („разваля“ го) [Ларионов, 1897–98: 468]. Не без основание авторът задава въпроса: ако ученикът в училище под надзора на учителя и вкъщи под родителския надзор нарушава реда и „прави пакости“, то кой може да гарантира, че, оставен на свобода, той ще се държи „скромно“ и ще устои на множеството съблазни? Отстраняването на ученика от клас е израз на педагогическо безсилие – смята Ларионов. Той достига до извода, че колкото повече наказания използва учителят, толкова дисциплината става „по-лоша“. Това разкрива несъобразността на много от прилаганите наказания, включително и отстраняването от клас [Ларионов, 1897–98: 468].

Другият вид наказание, който Ларионов коментира, е „оплакване“ от страна на учителя на родителите на провинилия се ученик. Целта на тази дисциплинарна мярка, прилагана в руските училища, е родителите да въз-

действат върху детето си, обикновено с наказание. Според Ларионов връката между училището и семейството е желателна, родителите са длъжни да знаят за учебните постижения и поведението на детето им в училище. Смисълът на тяхната информирост е не за да го наказват за неговите простъпки, за които то вече е получило наказание от учителя, а за да предотвратят бъдещи такива с „предупредителни мерки“ [Ларионов, 1897–98: 603]. Руският педагог твърди, че съдействието от повечето родители, особено селяните, е наказание с пръчка. Резултатите от това са „печални“: детето е оскърбено и изпитва към учителя ненавист и страх, родителите също „неволно в душата си обвиняват учителя“. Възниква „взаимно недружелюбие между ученика и учителя“, което възпрепятства процеса на възпитание [Ларионов, 1897–98: 604].

Ларионов разглежда тази мярка като проява на „педагогическа некадърност“ и стремеж да се демонстрира власт над ученика. Според руския педагог щом учителят е безсилен да се справи с немирството на ученика в училище, то не може да се очаква, че родителите „ще са по-силни от него да се борят с простъпките на децата си“, извършени извън тяхното наблюдение. „Нема силата на родителите се заключава в правото да подхвърлят своето дете на телесно наказание?“ – пита Ларионов [Ларионов, 1897–98: 604]. Според него очакванията на някои учители са точно такива. Той смята, че двойното наказание за една простъпка – лично от учителя, и повторно – чрез родителите, отдалечава училището от учениците и семейството. Авторът привежда примери за подобни оплаквания и относно слабите учебни постижения на детето, приписвани на неговата „леност“, които понякога се дължат на ниски интелектуални способности. „Да наказваме е по-лесно, отколкото да помогнем, но заслугата на учителя, който само наказва и се оплаква, не само е никаква, тя е просто отрицателна“ – заключава Ларионов [Ларионов, 1897–98: 605].

Той достига и по-далеч: отрича всички наказания като „непедагогически“, противоречащи на психологията. Прилаганите в съвременната му педагогическа практика наказания според него са основани на предизвикването на неприятни усещания (и чувства – б.м.): срам, лишаване от свобода, лишаване от другарското общество, страх, глад и др.п. Презумпцията е, че детето ще се въздържа от простъпки поради страха от неприятните усещания. Последиците според Ларионов са неблагоприятни – детето се стреми да излъже учителя, стремейки се да избегне наказание, а учителят го подозира и се стреми да го „улови“ в нарушение. В резултат на това се поражда взаимно недоверие между учителя и ученика [Ларионов, 1897–98: 606]. Освен това, учениците привикват към наказанията и постепенно чувството за срам у тях се притъпява. Отначало и най-малката бележка се възприема като тежко наказание, а по-късно и суровите наказания нямат такъв ефект, а това е „нещо лошо“ и далеч от истинските задачи на училището – смята Ларионов [Ларионов, 1897–98: 609].

Т. Икономов също достига до отрицание на наказанията, твърдейки, че досегашната училищна история е доказала, че „само с сухи правилници и наказания не се въдворява добра дисциплина в училището [Икономов, 1898–99: 430].

В статията си „Как да се оценява успеха и поведението в училище“ И. Маналов изразява отрицателното си отношение към утвърдената практика на оценяване на ученическото поведение. Според него учителите субективно оценяват поведението, като санкционират с по-ниски оценки „здравите, пъргави и буйни натури, които представляват по-голяма трудност при възпитанието и причиняват повече „главоболия“ на възпитателите [Маналов, 1895–96: 684]. При повече усилия и тактично ръководство според Маналов те биха били «най-добрите ученици». Но учителите предпочитат «кротките, смазани, бледни и усърнали деца», които им създават най-малко грижи. Авторът предлага радикално решение на проблема за оценяването на поведението на учениците – да се премахне количественото оценяване, а в годишните свидетелства да се вписват само нарушенията, които ученикът е извършил през учебната година [Маналов, 1895–96: 684–685].

В нормативните документи се подчертава, че намаляването на поведението не е наказание, т. е. не може да се разглежда като “мярка за поправяне на ученика“. “Бележката за поведението – пише в окръжно № 4176/13.04.1899 г. – означава само това, дали ученикът е наказан или не през годината, затова няма силата и характера на наказание. [...] Наложените на ученика през годината наказателни мерки служат за основа, да се определи поведението на ученика“ [Сборник …, 1943: 684]. На практика обаче намаляването на поведението често се използва от учителите като вид наказание.

Г. Петров също коментира тази мярка. Той привежда примери за несъобразно спрямо извършеното нарушение от ученика намаляване на поведението му – че като дежурен не е изтрил дъската, че си чисти зъбите с клечка в час, че задава въпрос извън темата на урока, че се смее в клас, че не е извършил възложената домашната работа. Според Петров резултати от това наказание няма. Оценката на поведението се е възприемала като важна тогава, когато е била резултат от наложени наказания за извършени простъпки. „Сумираните наказания определяха поведението, но сега не е така – пише Петров. – Единственото наказание е намаление поведението с 1, 2 и 3 единици“ [Петров, 1899–1900: 97]. Това според него означава, че учителите не разбират същността на наказанието.

Препоръчани методи и техники за превенция на нежелателното поведение и постигане на дисциплина

В статията «Училищна дисциплина» от 1894 г. неизвестен автор се обявява за «разумна училищна дисциплина». Според него тя може да бъде постигната не чрез наказания, а с «поддържане авторитета на закона», което се реализира чрез всички методи на нравственото възпитание – разяснения, внушения, убеждения и чрез личния пример на възпитателя [Училищна …, 1894: 170]. Авторът се обявява против «произволното необмислено осъждане на детските простъпки». Според него една обидна дума може да наруши авторитета на възпитателя завинаги. «Девизът на справедливия съд е: «По-добре да оправдаеш десет виновни, отколкото да обвиниш един невинен». Възпитателят трябва да

помни и спазва това правило. Авторът смята, че последиците от несправедливо наложените наказания не са незначителни [Училищна …, 1894: 171]. Според него учител, който търси спасение в наказанието, е неспособен и като учител, и като възпитател – защото не е съумял да преподава занимателно и да привлече вниманието на учениците, и защото не е могъл да ги подчини по време на преподаване с нравственото си влияние. Само след изчерпване на всички средства за «убеждавание и вразумявание», може да се пристъпи към «безпрекословно покоряване». Ако ученикът продължи да упорства, «трябва да се прибегне до строгостта на закона», т.е. до наказание [Училищна …, 1894а: 260]. Авторът задава въпроса: Защо същият клас, който е недисциплиниран при един учител, при друг има примерно поведение? Отговорът е: «Ето защо: сериозний и тактический учител върши работата си така, че в време на неговото преподавание не може и дума да стане за поведение, или, ако стане, то в твърде редки случаи» [Училищна …, 1894а: 259].

Препоръката на руския педагог Ларионов към учителите е да лишат учениците от възможност да „немирстват“, да предотвратят немирствата на учениците, като съсредоточат вниманието им върху занятията. Това схващане кореспондира с мисълта на Коменски: “Ако учебните занятия са добре организирани… – отбелязва той, – те сами по себе си са примамка за разума и със своята привлекателност увличат и пленяват всички… Когато това не е така, не са виновни учениците, а учителите“ [Коменски, 1992: 219]. Според руския педагог основен стремеж на „душата“ е да разширява постоянно своята дейност. От тук следва, че „задачата на училището е да даде материал за удовлетворение на това стремление, да даде на детето труд според силите му“ [Ларионов, 1897–98: 606]. Изпълнението на тази задача предотвратява простъпките и немирствата, които са пряко следствие на неудовлетворения стремеж към дейност. Затова Ларионов вижда тяхното лечение в труда, в работата на ученика, а не в наказанията, които правят този труд отегчителен. „Ето защо педагогиката изисква да се даде на детето по-голяма самодеятелност; а ролята на учителя е да даде на детето материал за умствен труд, като го облече в най-достъпна за възприемане форма“ [Ларионов, 1897 – 98: 607].

Той препоръчва една техника („похват“) за поддържане на вниманието на учениците и предотвратяване на нарушаване на дисциплината: никога да не се започва една „работа“, докато вниманието на всички ученици, без изключение, не бъде фокусирано върху нея. Ако по време на урок един или няколко ученици са невнимателни и отвличат вниманието и на съучениците си, учителят трябва да прекъсне „работата“ и да я започне тогава, когато отново привлече вниманието на всички ученици върху нея. Според Ларионов учителят ще загуби за това много по-малко време, отколкото в мъмрения и наказания. Наклонността на някои към развлечения и забавления не може да се пресече с наказания; „трябва търпеливо, но неотклонно да присаждаме у детето охота към труд, а не да я убиваме с възбуждание на неприятни усещания“ – препоръчва руският педагог [Ларионов, 1897–98: 607]. Ако училището признае наказанията за

„ненормални и нежелателни“ явления и се насочи към превенция на нежелателните дисциплинарни нарушения с целесъобразно насочен труд, това ще се отрази благотворно върху взаимоотношенията на училището и семейството [Ларионов, 1897–98: 608].

Заключението на Ларионов е, че най-съществениият фактор за постигането на дисциплина са „правилно и целесъобразно наредените училищни занятия, трудът“, които зависят изцяло от учителя. Това поставя въпроса за неговата личност и качествата, които следва да притежава. Според Ларионов „търпение, обмисленност и спокойствие“ са необходимите качества, от които непосредствено зависи дисциплината на учениците. „Всяко искание на учителя, изказано с крясък, с гняв, с раздразнение, всякога извиква неволен протест от страна на децата, които виждат в това искание един каприз на учителя; настойчивият, но спокоен, учител всякога ще накара детето да се подчини без насилие“ – убеден е Ларионов [Ларионов, 1897–98: 608].

В статията „Индивидуализация на наказанията“ Г. Петров противопоставя двата подхода на учителя за постигане на влияние върху учениците: „единият и най-често практивуваният е пътят на грубата сила – тиранията, а другият, – известен, но слабо засъпен е: учениците сами да чувствуват упражняваното над тях надмощие, без да им се внушава да се подчиняват или да им се заповяда“ [Петров, 1899–1900: 92]. Авторът утвърждава втория подход, при който учителят постига авторитет чрез „кротко и милозливо отнасяне с учениците“, чрез убеждаване, внушаване, съвети и разяснения. Резултатите от такова въздействие са „по-трайни и сигурни“, отколкото чрез силовия подход, при който принудително – чрез заповеди и наказания – се постига страхопочитание. Защо тогава учителите предпочитат пътя на силата? Отговорът на Петров е, че вторият подход изисква време, системен труд и непрекъснати усилия от страна на учителя, последователност в действията и умение, докато „да се заповяда и накаже *е тъй леко и тъй просто*“ (к.н.-Г.П.). Това дава основание на автора да заключи, че учителското нежелание и нехайство са една от най-важните причини за „развратеността“ на учениците [Петров, 1899–1900: 92].

Той не отрича напълно наказанията, а се обявява за тяхната „индивидуализация“, т. е. налагането им съобразно личността на ученика. Петров препоръчва на учителя „с най-голяма старателност да изучи причините“ за извършеното нарушение и след това да пристъпи кам наказанието. Необходимо е да прояви съчувствие към ученика, за да постигне разкаяние и чувства, противоположни на онези в момента на осъществяване на простъпката [Петров, 1899–1900: 96]. Наказанията няма да постигнат желаната цел, ако не са съобразени с „душевния и телесния живот на ученика“, с неговата индивидуалност („индивидуум“). Според Петров „остаряла мярка“ е да се наказват еднаквите нарушения с „една определена наказателна норма, която игнорира душевния живот“ на нарушителя; „наказанието трябва да се определя *не според престъплението, а според индивидуума, който ще го понесе*“ (к.н. – Г.П.) [Петров, 1899–1900: 97]. Само при такава индивидуализация на наказанията те ще бъдат „равномерни, спра-

ведливи и изправителни“, а резултатите от тях – „трайни и сигурни“ – смята Петров [Петров, 1899–1900: 98].

Заключение

Прегледът на статии в сп. „Учител“, отразяващи възгледите на педагози относно дисциплината в образователните институции, насочва към следните изводи:

• Редакторът и мнозина от авторите на сп. „Учител“ осъзнават важната роля на дисциплината за развитието на личността на ученика и за образователния процес (неизвестен, „Недялко“, Икономов). Като основна цел на дисциплината определят „образуването на характера“ (неизвестен, „Недялко“).

• Всички автори са противници на „дисциплината на старото време“ (А-ски), основана на принудата и насилието над детето. Те се обявяват за „разумна“ (неизвестен), „кротка, разумна“ („Недялко“), „добра“ („Недялко“, Т. Икономов), „вътрешна“, т. е. съзнавана („Недялко“) дисциплина.

• Някои от тях се обявят против наказанието като метод на възпитание, в частност на дисциплиниране на детето (Н. Ларионов, Т. Икономов), други критикуват отделни видове наказания – телесните наказания (всички автори, с изключение на Стойчев и Мол, които не ги отричат категорично), заплахата, лишаването от удоволствие, вкл. и от свобода (Г. Петров). Г. Петров отрича и поощрението като метод за постигане на дисциплина.

• И. Маналов и Г. Петров коментират оценяването на поведението на учениците като дисциплинарна мярка. Маналов я отрича напълно, а Петров се противопоставя на практиката тя да се използва като наказание.

• Авторите посочват различни стратегии за предотвратяване на нежелателните прояви на децата и учениците и постигане на дисциплина без упражняване на принуда. Те са ориентирани към превенция и «поддържане авторитета на закона», което се реализира чрез различни методи на нравственото възпитание – разяснения, внушения, убеждения и личния пример на възпитателя (неизвестен, Г. Петров); превенция чрез правилно и целесъобразно насочен труд на учениците в учебните занятия (Н. Ларионов).

* * *

През перида 1893 – 1902 г. на страниците на сп. „Учител“ се популяризират модерни за времето възгледи за дисциплината. Педагозите критикуват прилаганите методи на дисциплиниране и предлагат алтернативни идеи за постигане на дисциплина без принуда и насилие. Тези алтернативи почти не намират отражение във възпитателната практика в българското училище – нито тогава, нито през следващите периоди от развитието му [Атанасова, 2016; Витанова, 2015]. Училището продължава да разчита на репресивната си мощ, която стоварва върху ученика при всяко неподчинение.

References

1. A-ski (1897 – 98). Prachkata i drugite telesni nakazaniya v istoriyata na uchilishtnata distsiplina. – Uchitel, kn. I–II, kn. III.

2. **Atanasova, V.** (2016). Distsiplinata v balgarskoto uchilishte prez Srednovekovieto i Novoto vreme. UI "Episkop Konstantin Preslavski", Shumen.

3. **Vitanova, N.** (2015). Distsiplinata v balgarskoto uchilishte ot 1944 godina do nashi dni. UI "Episkop Konstantin Preslavski", Shumen.

4. **Ikonomov, T.** (1898 – 99). Nyakolko belezhki za distsiplinata v nashite uchilishta. – Uchitel, kn.VI.

5. **Komenski, Ya. A.** (1992). Izbrani pedagogicheski proizvedeniya. Velika didaktika. Sofiya.

6. **Larionov, N.** (1897 – 98). Uchilishtnata distsiplina i nakazaniyata v narodnite uchilishta. – Uchitel, kn.VI, kn.VII.

7. **Manalov, I.** (1895 – 96). Kak da se otsenyava uspeha i povedenieto na uchenika. – Uchitel, kn. IH.

8. **Mol, A.** (1901). Za nyakoi loshi strani na telesnoto nakazanie. – Uchitel, kn. VIII.

9. **Nedyalko** (1895). Vazhnostta na distsiplinata v uchilishteto. – Uchitel, kn. VIII.

10. **Petrov, G.** (1899- 1900). Individualizatsiya na nakazaniyata. – Uchitel, kn. I.

11. Parva … (1893 – 94). Parva duma. – Uchitel, kn.1.

12. **Radev, P., A. Aleksandrova** (2015). Istoriya na obrazovanieto v Balgariya. Plovdiv.

13. Sbornik … (1943): Sbornik s otbrani okrazhni ot Osvobozhdenieto do kraya na 1942 g. N. Balabanov, A. Manev. (Sast.). T. I, Sofiya.

14. **Stoychev, Zh.** (1893 – 94). Telesnite nakazaniya v nashite uchilishta. – Uchitel, kn. IH i H.

15. Uchilishtna… (1894). Uchilishtna distsiplina. – Uchitel, kn. III.

16. Uchilishtna… (1894 a). Uchilishtna distsiplina. – Uchitel, kn. IV.

17. Hronika. (1895 – 96). Hronika. – Uchitel, kn. H.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-135/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Виолета Кирилова Атанасова, проф., д-р
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
E-mail: atanasova_vk@abv.bg

КОНРАД ПОППЕНХУЗЕН КАТО ОСНОВАТЕЛ НА ПЪРВАТА БЕЗПЛАТНА ДЕТСКА ГРАДИНА В САЩ

Виолета Л. Георгиева-Христозова

CONRAD POPPENHUSEN AS THE FOUNDER OF THE FIRST FREE KINDERGARTEN IN USA

Violeta L. Georgieva-Hristozova

ABSTRACT: This article is dedicated to the 200th anniversary of the birth of Conrad Poppenhusen, the founder of the first free kindergarten in the United States. This is the theoretical view of the German entrepreneur, his way of life, achievements and spiritual heritage. The present explanation refers to students of pedagogical specialties studying "History of Pedagogy" and "Evolution of Pedagogical Management". Their acquaintance with Poppenhusen would enrich and broaden their cognitive horizons on pedagogical and managerial issues. This theoretical construction is part of the author's series of builders the very first kindergartens around the world.

KEYWORDS: Conrad, Poppenhusen, kindergarten, organized education

Идеята за теоретичното представяне на живота и дейността на германско-американския индустриалец Корад Поппенхузен е посветена на 200-годишнината от неговото раждане. Това е малко познато име с принос към формирането на детските градини и предучилищни заведения в САЩ.

Интересът към Поппенхузен е словестно материализиран в трудовете на James E. Haas. Импониран от неговите обяснения за живота и делото му и от данни от архивите на Институт Поппенхузен, авторът обобщава и популяризира факти, които не са привлекли особено внимание или бягат от полезрението на изследователите в сферата на предучилищната педагогка.

Житейски следи и биографични елементи

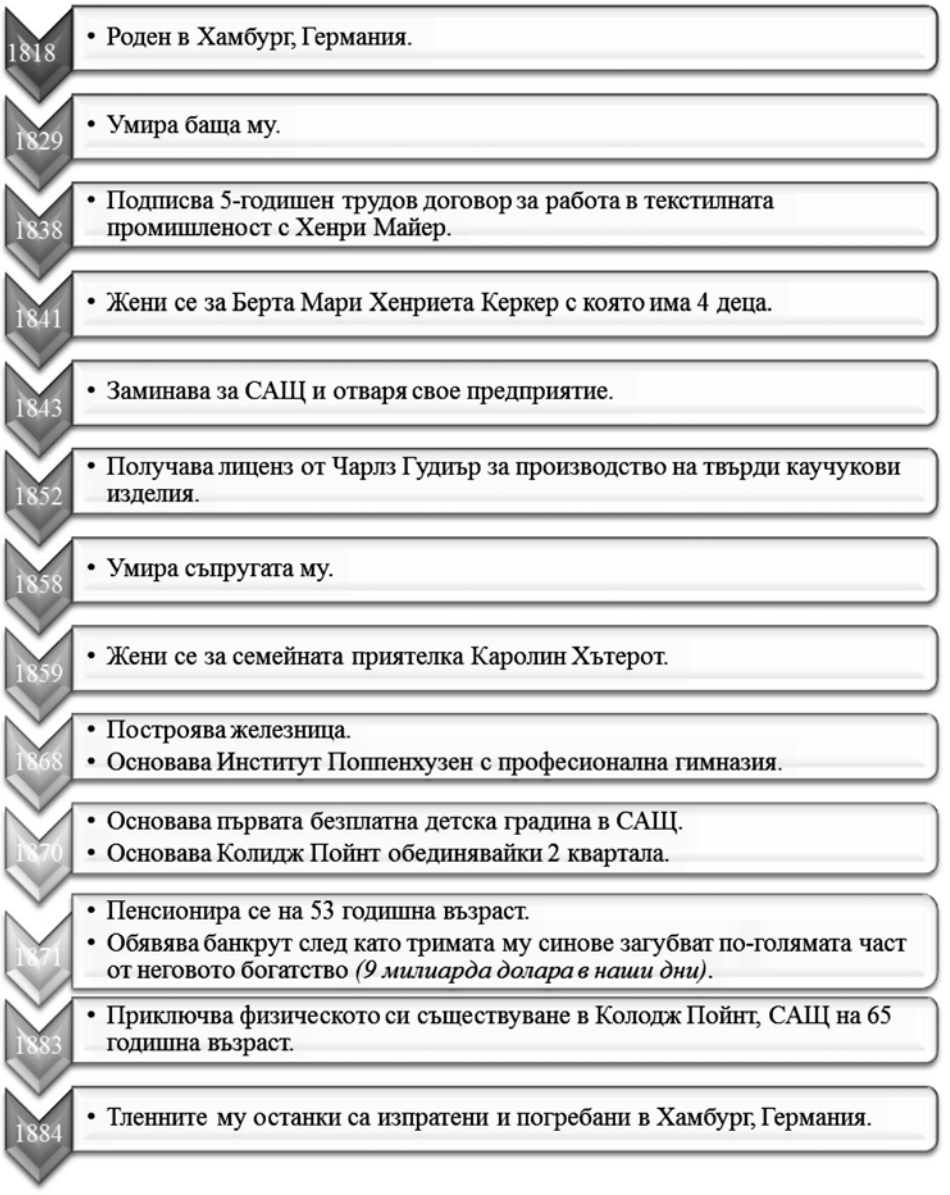
Конрад Поппенхузен (снимка №1) е роден на 1 април 1818 г. в гр. Хамбург, Германия. Майка му е скромна шивачка, а баща му работлив търговец, който от субективния си опит подготвя с теоретични и практически познания наследника си за приемане на фамилната търговска дейност. Малкият Конрад се прощава с баща си на крехката 11 годишна възраст и го изпраща в сетния му земен път, но бизнес ориентираното мислене на баща му съобразително е заделило завидна сума за образование на неговия син.

Снимка № 1. Конрад Поппенхузен (1818–1883)

След дълбоката загуба на своя баща, водеща мъжка фигура в живота на Поппенхузен е преуспелият търговец Хенри Кристиан Майер, притежател на предприятие за бастуни, клавиши на пиана, дръжки на камшици и дръжки на чадъри, произвеждани от тръстика, слонова кост и еластична субстанция, под въздействието на пáра. Взимайки под протекцията си младия Конрад, Хенри Майер става негов ментор, като му споделя своите професионални разбирания, въвеждайки го постепенно в пътя му към предстоящите му категорични успехи. Фигура №1 прегледно визуализира живота на Поппенхузен в няколко основни моменти и акценти през тях.

През 1839 г. Поппенхузен се сгодява тайно за Берта Мари Хенриета Керкер и четири години по-късно заминават за Ню Йорк при Адолф – синът на Майер. Заедно те произвеждат гребени и корсети във фабрика, близо до брегове на Бруклин. След пет спокойни и без особени събития години, умира Майер и отношенията между Адолф и Конрад се влошават драматично, което резултира в тяхното окончателно прекратяване. Конрад започва да работи с германския банкер Фридрих Кониг и с Чарлз Гудиър, впоследствие на което придобива правото да произвежда гребени и става едноличен собственик на патентите за изаботването им. След този гръмовен прогрес и наемането на многобройна работна сила във фабриките си, числеността на жителите на Колидж Пойнт се увеличава 20 пъти. Поппенхузен взема непоколебимо решение да гарантира всичко необходимо за своите работници, поради което започва строителство на улици, изграждане на жилища, построяване на пътни връзки, дарителства на огормни суми за религиозни и обществени дела. По време на американската гражданска война Поппенхузен лично възнаграждава всеки свой служител, който се включва във войната и гарантира работното му място след завръщането му. Конрад напълно поема грижите за достен живот на всички вдовици и

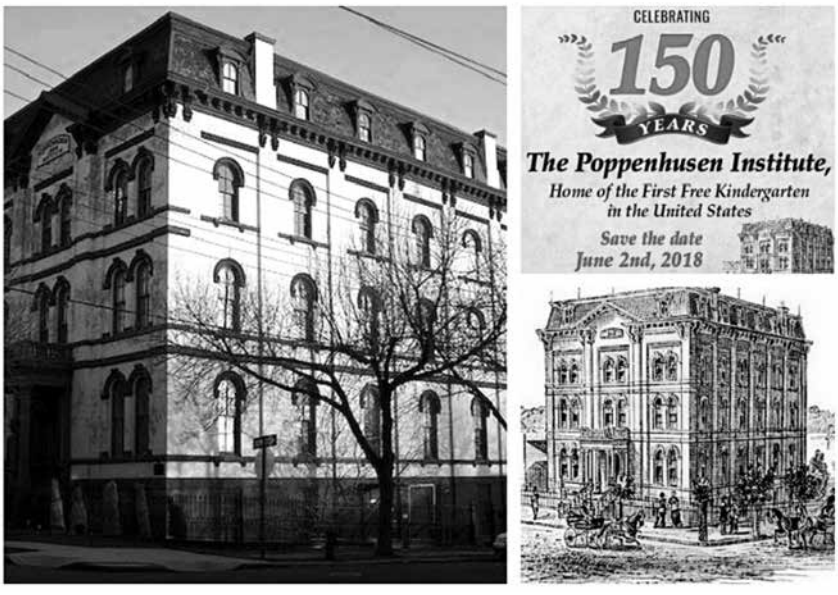
за образование на техните деца. През 1870 г. Поппенхузен заминава за Европа, оставяйки служебните си дела на своите трима синове. Те не съумяват да вървят по стъпките на баща си и за седем години пропиляват крупното състояние, натрупано от него в продължение на двадесет и пет финансово брилянтни години. Шест години след съобщаване на разорението си, Конрад Поппенхузен умира в Колидж Пойнт, а четири месеца след смъртта му останките му са пренесени в родния Хамбург.



Фигура №1. Ключови моменти от живота на Поппенхузен

Личен принос към образованието

Поппенхузен основава първата детска градина в САЩ, предоставяща безплатно образование за децата на работниците във фабриката му и на жителите на Колидж Пойнт. **Това е зараждането на първата корпоративна дневна грижа за деца в щатите, която изключва дискриминацията в образованието и изисква то да бъде достъпно и качествено за всички независимо от тяхната раса, вероизповедание, религия, пол, произход, социален статус.** Тази детска градина се разкрива към образователната организация Институт Поппенхузен, която тази година (2018) отбелязва 150-ти юбилей – снимка №2. Институтът е основан с цел да подобри живота чрез образование, да осъществи подготовка за добра работа и да ангажира свободното време на жителите с активности с подчертан образователен уклон. В сградата на института има две затворнически клетки, които са атрактивни за посетителите в наши дни и се съхраняват в техния автентичен вид, въпреки че архивите остават мълчаливи относно тяхното приложение в миналото. Както е видно от снимката, сградата има мансарден покрив и френски прозорци – архитектура характерна за френския втори императорски стил. Освен земята която дарява за института, Поппенхузен прави и първоначално дарение от 100 хиляди долара, а общо допълнителните му дарения в наши дни се равняват на повече от 600 хиляди долара. Отделно от тези суми, Поппенхузен изцяло поема атрактивното заплащане на възнагражденията за учителите и осигуряването на всичко необходимо за реализиране на безплатно образование.



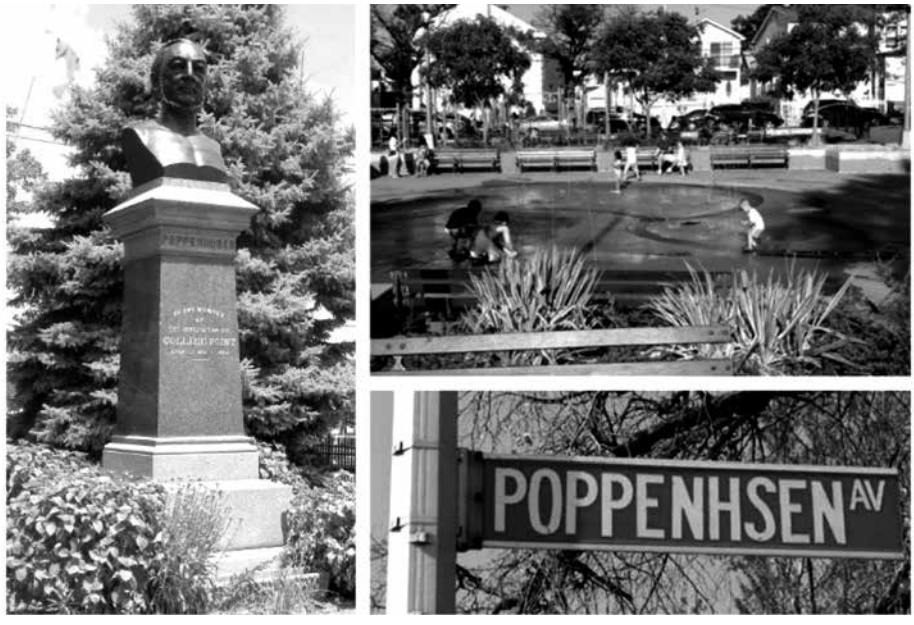
Снимка №2. Института Поппенхузен – снимка от миналото, от настоящето и постер по повод 150-годишнината от създаването му

В наши дни институтът е национална забележителност на Ню Йорк, културен и образователен център и запазва външния си автентичен първоначален облик. Това е най-старото училище в Куинс днес, което предлага разнообразна програма от изкуства, образователни и социални програми и събития, автобусни пътешествия по исторически места в Ню Йорк, двумесечни уроци по рисуване за ученици от начален етап, класове по спорт и уроци по бойни изкуства за ученици и възрастни, безплатни театрални уоркшопи, уроци по китара за начинаещии, групови уроци по пиано, лекции и презентации по образователни въпроси, специални зимни и пролетни образователни занимания за деца, летни концерти, исторически изложби, училищни и обществени визити. Институтът има собствено издателство, което продуктира на всеки три месеца. Последователите на Поппенхузен съхраняват грижливо оставеното наследство като реновират фасадите на сградата, добавят асансьор, който осигурява достъп до всичките ѝ етажи, инсталират санитарен възел за хора с увреждания. Всичко това се осъществява по проекти за набиране на средства от благотворители с успешен бизнес като Конрад Поппенхузен. Друг важен момент за поддръжката на института са доброволците – т. нар. „Веризонски пионери" всяка седмица безвъзмездно обгрижват интериора и екстериора на сградата. **Стандартна практика е студенти от педагогически специалности и учители, които искат да натрупат кредити, доброволно да организират събития, да поддържат архивите и да заемат множеството доброволчески позиции, предлагани от института.**

Архивите на института все още прилежно пазят множество документи, снимки, книги, организационните записки на Конрад Поппенхузен, нотариалния акт на сградата от 1868 г., официалната програма от откриването на института от 1870 г., хартиени ветрила на 128 години, изработвани от децата в детската градина и други вълнуващи артефакти. Всичко за тази образователна организация може да бъде видяно на следния линк към официалната уеб страница на Институт Поппенхузен: http://poppenhuseninstitute.org/

Конрад Поппенхузен днес

Загрижен за своите трудещи се, Поппенхузен конструира къщи и домове, главни пътища, множество улици, първата реформаторска църква за тях. Година след смъртта на Поппенхузен, жителите на Колидж Пойнт увековечават паметта за забележителния предприемач, като издигат негова статуя в триъгълния **парк „Поппенхузен"**, изграден в близост до неговото жилище. **Паметникът на Поппенхузен** е от гранитен пиедестал, с бронзов бюст, внушителна височина три метра и половина и надпис „Поппенхузен. В памет на благотворителя на Колидж Пойнт. 01 ноември 1884.". Освен с паметник, Поппенхузен е удостоен и с честта неговото име да носи и **игрище** именно за деца в Ню Йорк, **библиотека** в Куинс и множество **улици** в Хамбург и Колидж Пойнт. Снимка №3 визуализира паметникът на Поппенхузен, в парк „Поппенхузен", детското игрище „Поппенхузен" и табела на авеню „Поппенхузен".



Снимка №3. Паметник на Поппенхузен,
детско игрище „Поппенхузен“ и авеню „Поппенхузен“

Поппенхузен сполучливо оказва влияние върху живота на стотици американски семейства и техните деца. Неговият прогрес се отнася до цивилизоване на един малък град (наричан „Рая за работещите“), еволюция в американската индустрия, конструиране на градска инфрастриктура, създаване на национални забележителности (църква, библиотека и образователна организация). **Описван като енергична, решителна, активна и творческа личност с голям успех при изграждане на човешки отношения, Поппенхузен е завършен символ и е достоен да бъде изучаван от студенти от педагогически специалности за придобване на мениджърски разбирания, умения за утвърдителни човешки отношения и най-вече за трайно формиране на устойчиво съзнание за автономно пожелано съзидаване и конструиране, както за себе си, така и за другите.**

References

1. Conrad Poppenhusen's Bankruptcy. (1878). In The New York Times.

2. **Haas, J. E.** (2004). Conrad Poppenhusen: The life of a German-American Industrial Pioneer. James E. Haas.

3. **Haas, J. E**. (2006). St. Fidelis Parish is College Point. NY The first seventy-five years 1856 – 1931. Gateway Press.

4. **Haas, J. E.** (2018). To honor fallen heroes: how a small German-American village in New York city experienced the Great War. BookBaby.

5. **Hecht, R. A**. (1976). A history of College Point. Bicentennial committee of College Point Inc. NY.

6. **Murray, D. S.** (1950). Conrad Poppenhusen. S.N. Poppenhusen Institut's Archives – contact https://www.facebook.com/poppenhusen/

Виолета Любомирова Георгиева-Христозова
асистент, доктор, Тракийски университет, Педагогически факултет,
катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика“
e-mail: violeta.aabv@gmail.com

УЧИЛИЩЕТО – СРЕДА, ДОСТЪПНА ЗА ВСИЧКИ

Виолета Ив. Кюркчийска, Светлана Г. Димитрова

SCHOOL – AVAILABLE FOR ALL

Violeta Iv. Kyurkchiyska, Svetlana G. Dimitrova

ABSTRACT: Together, it is a key word in today's educational policy. This adverb, which carries the meaning of joined, generates the concept of the new vision of the Bulgarian school. A school in which children with different skills and abilities are being educated, which meets the European standards of openness, humanization, democratization, personal orientation.

KEYWORDS: inclusive education, initial confusion

Заедно е ключова дума в образователната политика на съвременния етап**.** Това наречие, което носи смисъла на *съвместно, общо*, изгражда концепцията за новата визия на българското училище. Училище, в което ***едновременно се обучават деца с различни възможности и умения,*** такова, което отговаря на европейските стандарти за откритост, хуманизация, демократизация, за личностна ориентация. В резултат на това е необходимо изграждане на среда, която е достъпна за всички, адаптирана към нуждите на съвременните социални реалности, които са в основата на реформа в образователната система. Среда, в която се обучават заедно *деца, които не владеят български език, деца в риск, деца със специални образователни потребности (СОП), деца със специфични обучителни трудности (СОТ) и ученици с изявени дарби*.

Новите реалности, резултат от обществените промени, поставят пред държавата отговорността да превърне българското училищно образование в модерно, достъпно и качествено. Това налага преустройство и изменение, въвеждане на нещо ново и по-добро, което намира израз в Закона за предучилищно и училищно образование [2], влязъл в сила от 1.08.2016 година, имащ амбицията да бъде основа на реформата. В него са регламентирани задължителните изисквания за резултатите, условията и процесите за тяхното постигане чрез държавни образователни стандарти (ДОС). Един от осемнадесетте стандарта е ***ДОС за приобщаващото образование.*** Той има за цел да определи условията и начините за осигуряване на подкрепа за равен достъп до качествено образование и за развитие на потенциала на всяко дете и ученик с цел неговата личностна, професионална и гражданска реализация в обществото. Стандарт, който е резултат от необходимостта специалното образование да има приоритетно значение в българската образователна политика**.** Само когато се откликне на потребностите и интересите на всички деца, може да се твърди, че в центъра

на реформата е детето. Реформа, породена от факта, че образованието е сложен процес, зависещ от множество перманентно изменящи се фактори. Главна ценност в образователната система обаче е детето (ученикът) и затова всяка идея трябва да бъде осмисляна през призмата на тази ценност. На това разбиране е основан и стандартът *Приобщаващо образование.*

Според Наредба на МОН [5] се уреждат обществените отношения, свързани с осигуряване на приобщаващото образование на децата и учениците в системата на предучилищното и училищното образование, както и с организацията и управлението на процеса на предоставяне на подкрепа за личностно развитие. Наредбата за приобщаващо образование ***е в подкрепа на всеки ученик*** – както към изоставащите ученици и тези със специални образователни потребности, с трудности, така и към надарените. „Приобщаващото образование (Чл. 3. ал. 1 Наредба за 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 премахване 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." Според същия член (3, ал. 2, т. 5) се подсигурява „равнопоставеност и недопускане на дискриминация при провеждане на предучилищното и училищното образование, гаранции за които са създадените условия за обучение на всички деца и ученици ***заедно***, независимо от трудностите и различията, които може да възникнат в процеса на ученето и научаването и при участието им в дейността на детската градина или училището". Тази максима на приобщаващото образование определя новата визия на българското училище, което трябва да го направи среда – достъпна за всички. Тенденцията в тази насока е залегнала и в останалите *принципи* на приобщаващото образование, а именно:

• гарантиране на правото на всяко дете и ученик на достъп до детска градина или училище най-близо до неговото местоживеене и на правото му на качествено образование;

• гарантиране на достъпа на всяко дете или ученик до подкрепа за личностно развитие в зависимост от неговите индивидуални потребности с оглед възможността за възникване на затруднения в процеса на обучението и приобщаването и на необходимостта от подходяща подкрепа;

• прилагане на диференцирани педагогически подходи в съответствие с интересите и стимулиращи мотивацията на детето и на ученика, съобразени с възрастовите и социалните промени в живота му и адаптирани към способността му да прилага усвоените компетентности на практика;

• приемане и зачитане на уникалността на всяко дете и ученик – индивидуалните потребности и възможности, личностните качества, знанията, уменията и интересите, на които образователната институция трябва да отговори по подходящ начин, така че детето или ученикът да развият максимално своя потенциал;

• равнопоставеност и недопускане на дискриминация при провеждане на предучилищното и училищното образование, гаранции за които са създадените условия за обучение на всички деца и ученици заедно, независимо от трудностите и различията, които може да възникнат при ученето и научаването и при участието им в дейността на детската градина или училището;

• системен и холистичен подход на организация и сътрудничество на образователните институции в областта на приобщаващото образование на всички равнища – управление и екипност, използване на приобщаващи педагогически практики, създаване на сигурна и подкрепяща среда, участие на родителите, мониторинг на процеса и на качеството на подкрепата за личностно развитие, както и на влиянието им върху обучението и постиженията на децата и учениците;

• сътрудничество между всички участници в процеса на приобщаващото образование – детската градина, училището, центърът за подкрепа за личностно развитие, детето, ученикът, семейството и общността;

• намаляване на влиянието на социалните неравенства върху ученето и върху участието на децата и учениците в дейността на детската градина или училището;

• нетърпимост към дискриминиращите нагласи и поведение и подготовка на децата и учениците за живот в приобщаващо общество;

• гъвкавост и динамичност на процеса на приобщаващото образование съобразно потребностите на децата и учениците и в зависимост от спецификата на обществения живот.

Готово ли е обществото и българското училище да реализира залегналите в *Наредбата* принципи на приобщаващо образование?! Изброените постулати изискват преодоляване на бариери, свързани с:

– осмисляне на различията/ разнообразието;

– отрицателни нагласи относно съвместното обучение на деца в норма и такива със специални нужди;

– критерии за оценка, които възпрепятстват приобщаването;

– общността като ресурс;

– комуникация и единни подходи в работата на ангажираните с ученика професионалисти;

– занижени очаквания към децата с различни потребности;

– висок акцент върху конкуренцията за образователни постижения между учениците;

– твърди и идентични образователни подходи към всички деца;

– ограниченост на наличните варианти на съществуващите структурирани учебни програми;

– стихийност при организацията на дейностите. Липса на систематичност във всекидневието;

– влияние на стереотипите, нагласите и дискриминативните практики; Медицинският срещу социалния модел при оценка и предоставяне на подкрепа; доминиращи медицински подходи;

– ефектите на „Сбъдващото се пророчество“, „Плацебо ефекта“, „Заучена безпомощност“, „Натиска на масите“;

– недостатъчно човешки и материални ресурси;

– подготовка на средата.

Посочената като последна бариера – средата, не е с най-малка степен на важност. Тя е онази, която трябва да създаде условия ***заедно деца, които не владеят български език*** (от етнически малцинства, деца бежанци), ***деца в риск*** (според фактори, определящи риска – *семейни*: нефункционални семейни структури, загуба, малтретиране; *образователни*– ниска степен на образование; *икономически*– бедност; *политически*– война, терористични атаки*),* ***деца със специални образователни потребности (СОП), деца със специфични обучителни трудности (СОТ)*** и ***ученици с изявени дарби*** (творческо или продуктивно мислене; лидерски способности; визуални и сценични изкуства; психомоторни способности) да се обучават и развиват. ***Това определя училището като среда, в която се осъществява общата подкрепа за личностно развитие,*** насочена към ***всички деца*** в подготвителна група за задължително предучилищно образование и към ***всички ученици в класа***, гарантира участието и изявата им в образователния процес и в дейността на училището. Тя (общата подкрепа) включва [4]:

1. Екипна работа между учителите и другите педагогически специалисти;

2. Кариерно ориентиране на учениците;

3. Занимания по интереси;

4. Библиотечно-информационно обслужване;

5. Грижа за здравето въз основа на информация от родителя, представителя на детето или лицето, което полага грижи за детето, за здравословното състояние на детето и за проведени медицински изследвания и консултации и при взаимодействие с медицинския специалист в здравния кабинет в училището;

6. Осигуряване на общежитие;

7. Поощряване с морални и материални награди;

8. Дейности за превенция на насилието и преодоляване на проблемното поведение;

9. Дейности за превенция на обучителните затруднения, включително логопедична работа.

Изброените дейности в училище не омаловажават ролята на *Центровете за подкрепа за личностно развитие[5],* които също осъществяват обща подкрепа за личностно развитие, насочена към: занимания по интереси за тяхното развитие, способностите и компетентностите на децата и учениците в областта на науките, технологиите, изкуствата и спорта и изяви по интереси; кариерно ориентиране на учениците; педагогическа и психологическа подкрепа, включително дейности за превенция на насилието и преодоляване на проблемното поведение; грижа за здравето; осигуряване на общежитие; поощряване с морални и материални награди; ранно оценяване на потребностите и превенция на обучителните затруднения; логопедична работа; екипна работа между учителите и другите педагогически специалисти.

Обект на настоящото изложение е училището, което е необходимо да се превърне в среда за всички ученици. То трябва да създаде максимално благоприятни условия за социализиране на децата – процес, който е определящ в тяхното развитие и включващ:

– „целият многостранен процес на очовечаване на човека...;

– развиване на човешкия потенциал на индивида...;

– цялостният процес на формиране на човешката личност...;

– включване на човек в обществените отношения...;

– усвояване на определена система от социални роли и култура..;

– усвояване на социални функции...;

– придобиване на базисните човешки характеристики: език, култура, обноски, форми на човешко поведение и съзнание...;

– усвояване на социално познание, общуване, навици за практическа дейност;

– усвояване на предметния свят на вещите и на социалните функции...;

– генерална насока към интеграция в колектива“[1]

Независимо кое от определенията за социализация се приеме, водеща е целта, която намира израз в трансформацията в активни членове на обществото, трансфер на култура от една генерация към друга. *В тази връзка училището трябва да стане среда, в която всички деца успешно придобиват умения за практическа дейност.*

За да бъде благоприятно социализиращото въздействие на училището, е необходимо: да се поддържа положителна нагласа у детето към училището и неговия педагогически и възпитателен колектив, учебният процес да бъде организиран и провеждан интересно, живо, близко до играта или съчетано с нея, да въздейства изобщо положително на емоционалната сфера на детето. Родителите не трябва да проявяват ревност към това, че училището или любимият учител (или съученик) им отнемат детето, а тъкмо обратното. Те ще подпомогнат училищната му адаптация, като не допускат незаинтересованост, нито подценяване на учебните занятия както в училището, така и в дома; да се избягват бележкарско поведенческите изисквания; да не допускат афекти и пристрастие към някои евентуални пропуски и несправедливости в учебно-възпитателния процес [3].

Ролята на родителите за превръщането на училището в среда за всички е от изключително важно значение. Освен че не трябва да проявяват ревност, за която вече беше споменато, те трябва да съдействат на учителите в процеса на изграждането на децата като личности. Родителите са най-заинтересованата страна в образователно-възпитателния процес (без да се омаловажават учителите) и тяхното участие е изключително важно при реализиране на каузата „щастливи и образовани деца“. Като членове на *училищните настоятелства* те съдействат както за материалното обезпечаване на процеса на приобщаващо образование, така и за създаване на благоприятен психоклимат. Ролята на родителите в тази посока е от важно значение за *специалното образование* и училищните ръководства трябва да им дадат тази възможност.

Родителите са най-важните партньори на педагогическите специалисти, поради което е необходимо активното им участие под различни форми. То е регламентирано със Закона за предучилищното и училищното образование. Според чл. 266 се предвиждат *Обществени съвети[2],* чието предназначение е създаване на условия за активни и демократично функциониращи общности към всяка детска градина и всяко училище. В техния състав има представители както на родителите, така и на финансиращите органи. Тези съвети участват в създаването и приемането на етичен кодекс на училищната общност, както и при обсъждане на *стратегията* на всяко училище и приложените към нея план за действие и финансиране (задължителен реквизит според Закона за предучилищно и училищно образование – чл.263). В нея е необходимо да бъдат залегнали принципите на *Приобщаващото образование*. По този начин ще се откликне на потребностите на деца с различни възможности и то – училището – ще стане желана територия от всички ученици. В становището на асоциацията на родителите относно *Новия закон* едно от подкрепящите законодателни решения е именно „..изискването институциите в системата на предучилищното и училищното образование самостоятелно да разработват и прилагат цялостни политики за подкрепа за личностно развитие на детето и ученика, изграждане на позитивен организационен климат, утвърждаване на позитивна дисциплина и развитие на училищната общност [8].

За реализирането на това решение е необходимо всички заинтересовани страни – родители, учители, училищно ръководство, общинските органи, както и регионалните управления по образование, да работят по посока на промяната в утвърдените стериотипи. Промяна, изразяваща се в създаване на условия за развитие потенциала на всеки ученик съобразно индивидуалните му особености.

Стандартът *Приобщаващо образование не е само обект на специалното образование.* Той измества *предмета* на изучаване на обучението, адаптирането и интеграцията на деца с различни особености в началната училищна педагогика, както и в педагогика на обучението по различни дисциплини. Бъдещите учители (както и детски, начални и тези по предмети от различни културно-образователни области) трябва да имат нужната компетентност за осъществяване на такъв образователно-възпитателен процес, в който участват деца с различни възможности, резултат от особености в развитието им.

Без да се омаловажава ролята на специалните педагози – логопеди, ресурсни учители – началният учител, в качеството си на класен ръководител, има и допълнителни функции свързани с 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 възможност-

ите 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. Среда, която предразполага децата със СОТ и СОП, среда на толерантност и търпимост. 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.

Началният учител, съвместно с предвидените длъжности според Наредбата за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти: „*ресурсен учител*“ (чл.4, (3)) „*психолог*“ (чл. 11. (1)) и „*логопед*“ (чл. 13. (1)) [6] – всеки от тях има своите функции, регламентирани в цитирания нормативен документ – определя конкретните образователни цели на учениците със специални нужди за всяка учебна или образователна единица. Въз основа на училищния учебен план се разработва *индивидуален учебен план* за учениците в индивидуална форма на обучение, както и при необходимост за: *учениците със специални образователни потребности,* които се обучават в дневна, вечерна, комбинирана, дистанционна форма или в дуална система на обучение; *учениците с изявени дарби,* които се обучават в комбинирана, дистанционна форма или в дуална система на обучение

Породената нова реалност поставя проблема за създаване на такава организация на образователно-възпитателния процес, при която преподавателят да откликне на потребностите на всички обучавани – както на учениците без трудности и с изявени възможности, така и на такива със специални потребности. В Закона за предучилищно и училищно образование е заложена необходимостта от „придобиване на компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности“ [1]. Като променлива величина „в тях се отразява стремежът да се отговори на тенденциите в развитието на науките и на промените в социокултурната действителност. От функциите, които искаме да реализираме, се ръководим при обосноваване на съдържанието, принципите, технологията, критериите за оценяване на ефективността, системата на контрол и пр.“ Те

са в основата на компетентностния подход, който съдейства за постигане на целите на предучилищното и училищното образование, като създава условия за развиване на способността за себеизява и социализация. У учениците не се натрупват самоцелно езикови знания, а се изграждат умения за адекватно общуване в различни комуникативни ситуации. Така потребността от езикова подготовка е осъзната и мотивирана. Резултат от езиковото обучение не са вече знанията, а способността за правилното им използване при участие в речевия акт. В тази връзка е необходимо училището да се превърне в среда, която да осигури максимално добри условия за овладяване на заложените в Учебните програми по всички предмети в начален етап на основно образование, съвременни ключови компетентности [7]:

– Компетентности в областта на българския език;

– Умения за общуване на чужди езици;

– Математическа компетентност и основни компетентности в 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.

Всяка от компетентностите има своето място и определящо значение за формиране на ученическата личност, което не е предмет на настоящото изложение. Системата от компетентности поставя въпроса за необходимостта от прилагане на интерактивни методи, които ще обезпечат процеса на формирането им. Нещо повече– *търсят се такива, които да обезпечат работата с деца, които имат различни възможности и умения. Методи, в основата на които индивидуалността на обучавания е водеща.*Методи, които мотивират учениците.

Мотивацията за учене е в основата на успеха на всички ученици, но тя е с особено значение при деца със затруднения. За целта е необходимо да се създава среда, в която знанията се овладяват трайно и функционално, предложени са в близък до живота на учениците практически и социален контекст, а ученето се характеризира с осъзнатост на намеренията и съзнателна мотивация. За да осигури това, от учителя се очаква да прилага такива технологии и алгоритми на работа, които подпомагат възприемането и разбирането от учениците.

Направените изводи са основа за планиране на дейността на учителя по посока на диференцирано поставяне на задачите. Необходимост, породена от различната степен на потребност от участие в образователно-възпитателния процес. Защото ученето не е просто получаване, натрупване и преработване на информация, а активен процес, при който личността конструира индивидуален познавателен образ на действителността според конструктивизма. От тази

гледна точка целта на обучението не е само да даде на учениците повече информация, а да подпомогне процеса на когнитивното им развитие, т. е. изграждането и преструктурирането на познавателните структури. Това се постига, като се гради комплексна учебна среда, в която учениците придобиват нов социален опит и се формират социалните и гражданските компетентности у учениците.

References

1. **Andreev, M.** (1988) Pedagogicheska sotsiologiya (Pedagogical Sociology)

2. Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. (Law on pre-school and school education). Obn.DV,br.79 ot 13.10.2015

3. **Ivanov, I.,** (1998): Pedagogicheska sotsiologiya (Pedagogical Sociology)

4. **Kyurkchiyska, V.** (2017): *Priobshtavashtoto obrazovanie – predizvikatelstvo za nachalniq uchitel.* (Inclusive education – a challenge for the primary school teacher). Universitetsko izdatelstvo,Shumen

5. Naredba na MON za priobshtavashto obrazovanie. (Ordinance on inclusive education). Obn.DV, br.86/ 27.10.2017 г

6. Naredba №12 na MON za statuta i profesionalnoto razvitie na uchitelite, direktorite i drugite pedagogicheski spetsialisti. (Ordinance No 12 of the Ministry of Education and Research on the status and professional development of teachers, directors and other pedagogical specialists) Obn.DV, br.75 ot 27.09.2016

7. http://minedu.government.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28

8. http://roditeli.org/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=2

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-128/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

доц. д-р Виолета Иванова Кюркчийска
ШУ „Еп. К. Преславски“, Педагогически факултет
e-mail: v.kyurkchiyska@shu.bg

Светлана Ганчева Димитрова
учител в ОУ „Й. Йовков“ – гр. Каварна
svetlana_gd@yahoo.com

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТНИЯ ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В ТРЕТИ КЛАС

Габриела Н. Кирова

FEASIBILITY OF COMPETENCE APPROACH IN MATHEMATICS IN THIRD GRADE

Gabriela N. Kirova

ABSTRACT: In the new mathematics curricula for primary classes, the focus is on building competencies. This article will address the issue of the possibilities for realizing the competency approach in math education in third grade. Examples of project work and other ways of working will be given. Particular attention will be paid to map orientation and solving of text tasks in numerical data in tables. An example will be the Mathematics textbook of publisher Anubis 2018 with authors T. Vitanov, G. Kirova, Z. Sharkova, I. Pushkarova and D. Parusheva.

KEYWORDS: mathematics, primary school education, competencies, active methods, projects

В литературата има равностойно използване на термините компетентност и компетенция. Съществуват множество дефиниции на понятието компетентност, според контекста на неговата употреба. В областта на управлението и поведенческите науки се среща употребата на понятието компетентност и компетенция (англ. competency, competence) в един и същи контекст и с едно и също значение. Според Oxford Dictionaries (2011) и Longman Dictionaries (2003) тези две думи са синоними и са взаимозаменяеми. Те означават „способността да правиш нещо успешно или ефективно“ [2]. В работните документи на Европейската комисия за гарантиране на качествено и модерно образование, нужно за XXI век, се посочва, че тъй като глобализацията продължава да изправя Европейския съюз пред нови предизвикателства, всеки негов гражданин се нуждае от широк набор от компетентности, за да може да се приспособява гъвкаво към бързо променящия се и по-сложен свят, в който творчеството, способността да се мисли разностранно, комплексните умения и приспособимостта вече са поценени от простия обем от знания. Стремежът към адекватност със съвременните реалности предполага преход на образованието от квалификационния подход към компетентностен [6].

Много изследователи правят опити да диференцират компетентностите и да разкрият съдържателните измерения на основата на различни критерии. Най-често се разглеждат:

– базови компетентности – най-общи социални и предметни компетентности, характеризиращи битието на съвременния човек;

– ключови компетентности – характеризират се с многофункционалност, надпредметност, междудисциплинарност, многомерност и др.;

– операционални компетентности – определят се с набор от умения и навици за осъществяване на определена дейност [4].

През последните години интерактивните методи на обучение намират все по-широко място, както в учебния процес, така и в публикациите на педагозите (дидактици и методици). В една част от тях се разглеждат въпроси с практико-приложен характер (Т. Димитрова, Т. Тонева, А. Манова, Я. Стоименова), а в друга (В. Гюрова, Д. Тодорина) акцентът пада върху разкриване същността, спецификата и организацията на тези методи. Предлагат се и различни класификации [9]. Прилагането на интерактивни методи в учебния процес е изключително актуална тема. Тя се поставя пряко или косвено както на международно ниво на заседанието на Съвета на Министрите на образованието, младежта и културата на Европейския съюз през 2006 г., така и на национално ниво – в Националната програма за модернизация на българското образование (2005 – 2010 г.) и в Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015 г.). [1] В момента е актуално насочването към интерактивно обучение, характеризиращо се с взаимодействие, интензивно общуване, сътрудничество, партниране в решаване на учебните задачи. Става все по-наложително да се преодолеят в образователната практика императивните подходи, определящи се с въздействие, влияние, налагане на обучаващия върху учащите, третирането им като обекти на дейността. Целта е формирането на субект-субектни отношения в образователната среда [4]. Следователно ориентирите следва да бъдат към търсене на практико-приложните аспекти на познанието, към включването на съдържание от области, които са личностно значими за учащия и за неговия напредък. Съдържанието на образованието в съвременните си измерения се ориентира към придобиване на опит, решаване на проблеми, изпълнение на ключови компетентности, отнасящи се за много социални сфери, функции, социални роли. Важна особеност на новите образователни стратегии е, че учебната дейност периодично следва да приема изследователски и практико-приложен характер, самата тя да стане предмет на усвояване [3]. Познаването на специфичната стурктура на интерактивния метод на обучение помага на педагога да осмисли позицията си при осъществяване на личностноориентиран образователен процес, като се съобразява със следните тендении: 1/ Превръщането на ученика в център на педагогическото взаимодействие; 2/ Преминаване от академично абстрактно познание към по-практически ориентирани знания, умения и компетентности; 3/ Индивидуализация на образователния процес [5].

Теоретична основа на интерактивното обучение, на новата култура на учене е конструктивистката образователна парадигма. Когнитивната теория за ученето е свързана с имената на Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Д. Колб, Д. Нормън, У.

Найсер, П. Линдсей, Д. Бродбент и др. Така например Д. Колб разглежда ученето като цикличен процес, преминаващ през четири фази. Първата е включване на учащите се в дейност за придобиване на конкретен опит (тук и сега). Втората е рефлексия на опита, което изисква учащите се да осмислят своите действия и налични знания в контекста на решаваната задача. Третата е абстрактна концептуализация като се интерпретират получените резултати, осмислят се закономерности, правят се изводи. Последната фаза е активното експериментиране, което дава възможност учащите се да приложат своите идеи в условията на практически действия, които се превръщат в нов конкретен опит, поставящ началото на нов цикъл в ученето [11].

Методът на проектите е комплексен метод, който се характеризира със следните особености: избор на теми и примери от действителността; работа по групи (съвместно разработване); стимулиране на стремежа за създаване на собствен и конкретен продукт; придобиване на опит. Стартовата фаза се изразява в намиране на тема, изясняване на задачите. Същинската фаза включва действителната работа по проекта: планиране на работата в групите, съставяне на график на времето, разпределяне на функциите и задачите вътре в групата, проучвания, събиране и обработка на информация, консултации, вземане на решения и изготвяне на проекта. Следва презентиране, представяне на проекта и продуктите по него, оценяване съответствието на резултата с целите. Методът на проектите е подходящ за различните образователни степени и възрасти, както и за всички учебни предмети. Изпълнението на изследователски проекти съдейства за формиране у учащите се на такива качества като интелектуална автономност, умения и компетентности как да търсят отговори на своите собствени въпроси, как да използват различните източници на информация, как да организират информацията за своите собствени цели [11].

В своя публикация Г. Георгиева споделя, че проблемите, свързани с практическото реализиране на интерактивен учебен процес, очертани при анкетно проучване със 70 учители от 7 града в България се свеждат според мнението на анкетираните на първо място до липсата на помощна литература; липсата на насоки за практическото приложение на интерактивните методи [8].

Един от най-ефективните интерактивни методи на работа, в т.ч. по математика в началните класове, е методът на проектите. В основата му е поставен принципът „учене чрез действие“. Проектно базираният модел на обучение предполага създаване на продукт чрез използване на специфични знания и умения и решаване на възникващите проблеми. Проектно базираното обучение може да бъде определено като среда, активираща ученето, тъй като: 1) центрирано е върху ученето, а не върху преподаването; 2) предполага дискусии и преговори относно истинността и полезността на индивидуалните знания и заключения; 3) учениците самостоятелно планират, проектират и осъществяват своите идеи; 4) включва множество информационни ресурси, чиито подбор, преструктуриране и използване се осъществява от учениците; 5) осигурява възможност за личностна изява в зависимост от знанията, уменията и цен-

ностите; 6) стимулира сътрудничеството и толерантността към позициите на другите; 7) осигурява условия за индивидуални знания; 8) учениците създават артефакти и са в състояние да защитят предназначението и смисъла им [10].

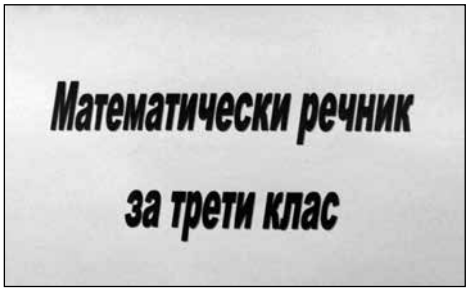
В периода на прилагане на новата образователна реформа и създаване на нови учебни комплекти по математика за началния етап на основната образователна степен в България е от важно значение прилагането на компетентностния подход. В тази връзка работата по проекти е заложена в новите учебни програми по математика за началните класове. Задачи, свързани с ключови компетентности, могат да бъдат асоциирани с традиционната учебна работа в часовете по математика, както и в избираемите занятия. Това е реализирано в новия учебен комплект по математика за трети клас на издателство „Анубис“ с автори Т. Витанов, Г. Кирова, З. Шаркова, И. Пушкарова и Д. Парушева [7], където е представена идеята за реализиране на проектна дейност на тема „Математически речник за трети клас“.

Работата по проект – създаване на „Математически речник за трети клас“ е подходяща за ученици от трети клас. Чрез нея се развиват уменията на учениците за самостоятелно проучване, за общокласно и вътрегрупово разпределение на задачите, за екипна работа, с което се повишава математическата компетентност на учениците и се формират нови компетентности.

Целта на проекта е: учениците да систематизират и обобщят новите понятия и правила, изучени по математика в трети клас (или в първи, втори и трети клас). Едновременно с тази водеща дидактическа цел чрез работата по проекта се постига усъвършенстване на уменията на третокласниците за работа в екип, за работа с информационни източници. Развиват се техническите и графичните им способности, развива се естетически вкус. Времето за изпълнение на проекта може да бъде 2 или 3 учебни седмици (по преценка на учителя). Подходящо е финализирането на проекта да се обвърже със започването на годишния преговор в края на трети клас. Необходимите материали за реализиране на проекта са: цветни картони – формат А4; чертожни инструменти; цветни маркери. Крайният продукт – математически речник за трети клас – се подвързва със спирала и корици. Участници в проекта следва да бъдат всички ученици от паралелката.

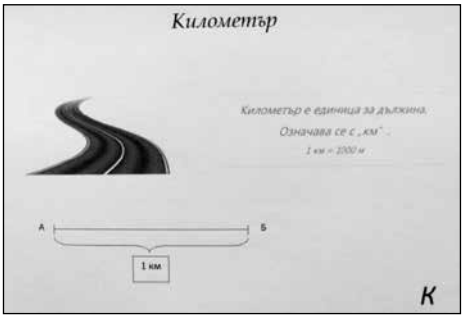
Всяко дете подготвя един (или повече) лист от математическия речник, като го оформя по следния начин: картонът се ориентира хоризонтално. Записва се понятие (правило; определение; алгоритъм) и се онагледява с подходящ чертеж, картинка, математически пример или пример-образец. Текстовете на страниите на „Математически речник за трети клас“ могат да са написани красиво и четливо на ръка с едър шрифт или да са набрани на компютър в подходящ, съобразен с цвета на картона на страницата цвят. В долния десен край на картона А4 се изписва с едър шрифт първата буква на понятието; правилото, определението). Страниците се изработват самостоятелно вкъщи от учениците или в урок по математика (изобразително изкуство; технологии и предприемачество). Преди да се сглоби готовият речник чрез фронтална беседа се обсъжда

оформлението на всяка страница. Ако се налага, може да се редактират и направят отново някои страници. Когато всички страници на речника са оформени, учениците заедно ги подреждат, като съблюдават азбучния ред. Оформя се първата страница с надпис „Математически речник за трети клас“. Накрая речникът се подвързва със спирала (прозрачна първа корица). (Виж сн. 1, сн. 2, сн. 3 и сн. 4)

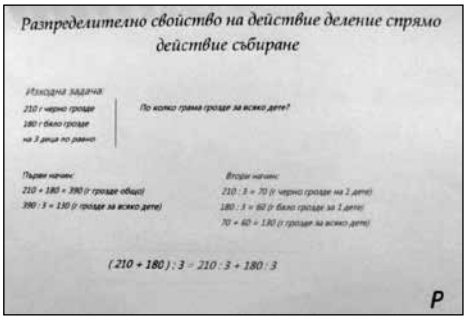


Сн. 1. Корица

Сн. 2. Век



Сн. 3. Километър



Сн. 4. Разпределително свойство

Речникът се съхранява на видно и достъпно за учениците място в класната стая – на катедрата, върху перваза на прозореца, на етажерка в задната част на класната стая. На учениците се дава възможност да използват речника в уроците по математика, ако се затруднят при решаването на дадена математическа задача. Чрез него се реализира диференциран подход, като учениците със затруднения могат да правят самостоятелно справка в речника, ако им е необходимо.

Проектът може да бъде разширен, като се изработят и „Математически речник за първи клас“ и „Математически речник за втори клас“ чрез актуализиране на най-важното от изучения учебен материал през предходните две години. В този вариант на проектна работа класът се разделя на три групи (по една за „Математически речник“ за всеки клас и задачите се разпределят вътрегрупово). Може третокласниците да изработят „Математически речник за първи клас“ и „Математически речник за втори клас“, за да ги подарят на паралелки от училището (по избор).

Примерни категории за „Математически речник за трети клас“:

1. В – век
2. Г – грам
3. Д – десетинка
4. К – километър
5. К – крива линия
6. Л – лъч
7. М – милиметър
8. Н – неизвестно делимо
9. Н – неизвестно умаляемо
10. О – остър ъгъл
11. О – Остроъгълен триъгълник
12. П – половинка
13. П – прав ъгъл
14. П – права линия
15. П – правоъгълен триъгълник
16. Р – разпределително свойство на действие умножение спрямо действие събиране
17. Р – разпределително свойство на действие деление спрямо действие събиране
18. Р – ред на единици, ред на десетици, ред на стотици
19. С – секунда
20. С – стотици
21. Т – тон
22. Т – третинка
23. Т – тъп ъгъл
24. Т – тъпоъгълен триъгълник
25. Ч – четвъртинка
26. Ъ – ъгъл, връх и рамо на ъгъл

В заключение може да се обобщи, че компетентностният подход към обучението по математика в начална училищна възраст предполага широкото използване на интерактивни методи. Един от най-ефективните и привлекателни методи за учениците от трети клас е методът на проектите. Тематиката на учебния проект следва да кореспондира с интересите и ценностните нагласи на съвременните деветгодишни ученици, както и да е насочена към затвърдяването, систематизирането и обобщаването на базисни математически знания. Идеята за работа по проект „Математически речник“ е напълно приложима за ученици от трети и от четвърти клас. Тя може да се осъществи и с ученици от първи и втори клас, като в работата по проекта съдействат: учителят, родителите на учениците, или по-големи ученици от четвърти клас. Приведеният модел на проектна дейност е подходящ за реализиране в периода на годишен преговор (в края на трети клас), както и при началния годишен преговор (в началото на четвърти клас).

В последните четири години успешно са апробирани в практиката в началното училище и следните проекти, които са авторски: „Празник на числото 100“ (първи клас), „Математика от чудния свят на Дисни“ (втори клас), „Празник на числото 100“ (втори клас), „Математика в света около нас“ (четвърти клас), които са описани в други публикации.

References

1. **Atanasova, N.** (2009): *Interaktivnite metodi na obuchenie v nachalniya etap na obrazovanie* (Interactive teaching methods in primary school education) // Pedagogika, № 11 – 12, p. 141.

2. **Bizova, M.** (2016): *Kompetentnost, kompetentnosten podhod i razrabotvane na kompetentnostni modeli* (Competence, competence approach and competence modeling)// Pedagogika, № 1, p. 122.

3. **Bolotov, V., V. Serikov** (2003) *Kompetentnostnaya modely: ot idei k obrazovatelynoy programme* (Competence model: from ideas to the program of education*) // Moskva, Pedagogika,* № 10, p. 164.

4. **Boneva, G.** (2009) *Kompetentnosten podhod kam obrazovanieto i novata obrazovatelna paradigma (*Competency approach to education and new educational paradigm)// Pedagogika, № 9 – 10, p. 15.

5. **Vasileva, E.** (2008): *Savremennoto nachalno uchilishte. Uchenikat, obrazovatelnoto prostranstvo, uchebnikat.(*Modern Elementary School. The student, the educational space, the textbook) // Sofia, Universitetsko izdatelstvo

6. **Vatsov, S.** (2015): *Predizvikatelstvata na kompetentnostniya podhod* (The Challenges of Competence Approach)// Elektronno izdanie “Chetvarta vlast“, 30.09.2015.

7. **Vitanov, T., G. Kirova i dr.** (2018): *Kniga za uchitelya po matematika za parvi klas* (Book for math teachers for third grade)// Anubis

8. **Georgieva, G.** (2008): *Realiziraneto na interaktiven ucheben protses – predizvikatelstva, trudnosti, mitove* (The implementation of interactive learning process – challenges, difficulties and myths)// Pedagogika, № 4, p. 23.

9. **Manova, A.** (2011): *Interaktivnite metodi na obuchenie pri ovladyavane na matematicheskite znaniya v nachalnite klasove* (Interactive methods of learning in mastering mathematical knowledge in the first grades)// Pedagogika, № 5, p. 126.

10. **Peycheva, R.** (2001): *Efektivnost na proektno-baziranite strategii na prepodavane* (Effectiveness of project-based teaching strategies)// Strategii na obrazovatelnata i nauchnata politika, № 4, p. 78.

11. **Takvoryan-Solakyan, B.** (2015) *Interaktivnite metodi i pohvati na obuchenie v konteksta na konstruktivistkata obrazovatelna paradigma* (Interactive Methods and Techniques of Learning in the Context of the Constructivist Educational Paradigm)// Pedagogika, № 2, p. 240.

доц. д-р Габриела Николова Кирова
СУ „Св. Кл. Охридски“
Факултет по начална и предучилищна педагогика“
Катедра „Начална училищна педагогика“ (ръководител катедра)
gaby_kirova@abv.bg

ПЯСЪЧНАТА ТЕРАПИЯ В СИСТЕМАТА НА ЛОГОПЕДИЧЕСКАТА РЕВАЛИДАЦИЯ

Генчо Вълчев, Рая Р. Попова

SAND THERAPY IN THE SYSTEM OF LOGOPEDICAL REVALIDATION

Gencho Valchev, Raya R. Popova

ABSTRACT: In the town of Sliven in the conditions of kindergartens and in the center for special educational support sand therapy has been successfully used with children of the autistic spectrum, children with cognitive deficits, children with CCP, children from social institutions and children from families. The method used stimulates the speech development of the children, enriches their conceptual apparatus, develops fine motor skills. Sand therapy enables the structure of speech therapy to be implementad through the use of developing games and exercises. Through sand therapy the logopedic process turns into a magical journey with a beginning, a high point and an end. The emotional background created motivates the children to participate in the learning of the language. The materials are selected to develop fine motor skills, speech, cognitive processes and creative thinking.

KEYWORDS: sand therapy, play, logopedic revalidation, autism, ccp, cognitive deficits, social skills, relaxation

Проблемът за използването на арттерапията в корекционната работа с деца и възрастни датира от древността. Още в зората на човешката цивилизация първо жреци, а след тях лекари, философи и педагози са търсили различни начини да включат живописта, театъра, движението и музиката във възстановяването на организма за лечение както на душата, така и на тялото. В съвременните педагогически условия тази тема продължава да е актуална, тъй като нараства броят на учениците с проблеми в речевото развитие. В периода на глобални промени се променя стандарта на живот, но нуждата да се изразяваш добре и да те разбират останалите участници в процеса на общуване е приоритетна.

През 2017 г. в гр.Сливен стартира проект за ранно детско развитие на „Унисеф“ – „Заедно от детската градина“, чиято цел бе предоставяне на логопедична и психологическа помощ на децата в детските градини. В рамките на проекта в детска градина „Детство“ се създаде ателие за рисуване с цветен пясък, като форма на себеизразяване.

В книгата си „Технология игры в песок. Игры на мосту“ Н.А. Сакович (2006) напомня, че „Използването на пясъка за терапевтични цели има дълга история. Още древните племена са чертали защитни кръгове по земята и са създавали различни рисунки в пясъка. За начало на пясъчната терапия се считат рисунките на индианците от племето Навахо. Индианците използвали създадените от тях изображения в лечителски церемонии и за предсказания. Тибетските монаси и досега практикуват създаване на мандали от цветен пясък. Според тях това помага за достигане на духовна хармония и има силни медитативни функции. В Китай, Индия и Япония съдове с пясък се поставяли около входа на дома. Всеки влизащ и излизащ отпускал ръце в пясъка, за да се пречисти от лоши мисли и отрицателни чувства“.

В психологията техниката „пясъчна терапия“ възниква в рамките на юнгианския аналитичен подход и се базира основно на работа със символно съдържание на безсъзнателното като източник на вътрешното израстване и развитие. През 40-те години на 20. век в Швеция се появява „тест на света“ (техника на построяване на света), разработван от Шарлоте Бюлер, този тест се нарича още «метод Ерика». Той и досега се използва в Швеция като диагностичен инструмент в детската психиатрия. Д-р Калф е ученичка на К.Г. Юнг. Ползвайки за основа създаденото от Шарлоте Бюлер, Дора Калф разработва от техниката и терапевтичен метод наречен пясъчна терапия. Първоначално този метод служи само и изключително за работа с деца, а след това се пригодява и за работа с възрастни.

В своята книга „Пишем и рисуем на песке“ Мариела Зейц (2010) описва наблюденията си върху детската активност на пясъчника по следния начин: „Децата се включват в играта с пясък с цялото си същество – емоционално, психически, физически. При тази дейност се създават благоприятни условия за проявление у детето на концентрация на вниманието, любознателност, увлеченост, а също така и за релаксация… всяко дете изпитва вътрешна потребност да изследва обкръжаващата го среда и да извършва открития. Децата със сравнително нисък праг на възприемане се нуждаят от всеобхватна помощ. Недостатъчната концентрация, импулсивното поведение, нетърпеливостта – всичко това може да се корегира с помощта на пясъчната терапия“.

Нетрадиционните методи за въздействие в работата на логопеда са перспективни по отношение на корекционно-развиваща работа с децата с речеви нарушения. Още Хъбърт Уелс е бил дълбоко убеден, че играта обезпечава условия за раждането на експанзивни и иновационни идеи в живота ни като възрастни. Хората имат нужда да играят и изпитват желание да играят. Това им помага да освободят своя творчески потенциал, вътрешните си чувства и посредством функциите на играта да пренесат социални умения и опит в действителността. Пясъкът и водата са прекрасни инструменти, които можем да използваме в системата на логопедическата ревалидация. За децата пясъчната терапия е естествена форма на експресия и те с готовност преминават в работен режим, когато логопедичното занятие включва работа с пясък. Всеки от нас има в миналото

си опит в играта на пясъчника и в този смисъл логопедът и детето се свързват на психично ниво, за да „поиграят" заедно. Сандъчето с пясък е ключът, който отваря вратите на детството и приканва към игра. Пясъчната терапия се явява атрактивно допълнение към другите ефективни методи използвани в системата на логопедическата ревалидация. Логопедът играе ролята на модератор на пространството, в което се осъществява логопедическата ревалидация и е свързващото звено между детето и преднамерената обучителна ситуация. Под формата на игра логопедът става своеобразен помощник при усвояването на нови знания и затвърждаването на вече придобити умения.

Пясъчната терапия е разновидност на игровата терапия и е част от артт ерапевтичните методи за въздействие. Тя е многофункционална и представя на детето/ученика света в неговата триизмерност. Нейната универсалност позволява метода да се използва и като диагностичен инструмент. Посредством пясъчната терапия можем да проследим коя е водеща ръка, дали детето има формирани понятия за ляво/дясно, цвят, форма, големина. В системата на логопедическата ревалидация пясъчната терапия намира своето приложение и в импресивната и в експресивната страна на езика. По отношение корекцията на речевото развитие тя се явява иновация, която превръща логопедичният кабинет в желана територия за ученика. Пясъчникът е посредникът между детето и логопеда и посредством игровото взаимодействие специалният педагог планира и осъществява целенасочена дейност по формиране и развитие на навици за правилно звукопроизношение, развитие на фонематичния слух и възприятие, анализ, синтез, развитие на фината моторика чрез графични упражнения, обогатяване на речниковия фонд и поощряване на участниците към вербален изказ. Детето влиза в роля и се превръща в разказвач на истории, вълшебник, победител. Логопедичното въздействие се осъществява непринудено в добра работна атмосфера. Лесно се създава доверителен контакт. Пясъчната терапия позволява промяна на структурата на занятието съобразно конкретните нужди на включените в групата деца, както и съобразяване с емоциите на фона, на които се извършва корекционно – възпитателното взаимодействие.

В пясъчната терапия логопедът предоставя на детето сандъчета с пясък, вода и множество дребни фигури, които се използват в сюжета на логопедичното занятие. В съвременното медийно общество все по-актуален е проблемът за ранното психическо развитие на децата и насочването им към адекватното речево общуване. Още през 2009г. „Уницеф" стартира кампанията „Мълчанието днес ражда викове утре". Кампанията цели да повиши информираността на българските родители, общественост, журналисти, политици за важността на първите 3 години в развитието на децата, както и да стимулира пълноценното общуване с децата в този период. Практиката доказва, че прекомерната употреба на технологии не стимулира речевото общуване, а води до нарушения в социалното взаимодействие, изразени неумения за вербално изразяване, нарушения в емоционално-волевата сфера, неувереност и неадекватна самооценка.

В системата на логопедическата ревалидация можем да разглеждаме пясъчната терапия като ефективно средство за извършване на корекционните занятия под формата на игра. Пясъчната терапия е използвана успешно при деца от аутистичния спектър, деца с когнитивен дефицит, деца с ДЦП, деца от социални институции и деца от семейства. Използваният метод стимулира речевото развитие на децата, обогатява понятийния им апарат, развива мануалния праксис. Пясъчната терапия дава възможност структурата на логопедичното занятие да бъде спазена чрез използването на развиващи игри и упражнения. Посредством пясъчната терапия логопедическото занятие се превръща в магическо пътешествие с начало, кулминация и край. Създаденият емоционален фон мотивира децата за участие в приключението по усвояване на езика. Материалите са подбрани така, че да развиват фината моторика, речта, познавателните процеси и творческото мислене.

Пясъчната терапия при работата с ученици със специални образователни потребности се използва за първи път в гр.Сливен през учебната 2008 – 2009г., когато с финансовата помощ на доброволци от Корпуса на мира – САЩ и ОББ клон Сливен на територията на ПУ „Д-р Власаки Шуманов“ се разкри мултисензорна зала. В ПУ „Д-р Власаки Шуманов“, гр.Сливен взаимодействието чрез пясъчна терапия е насочено към деца с разстройства от аутистичния спектър и агресивни ученици с когнитивен дефицит. Обхванати са както деца от семейства, така и учащи, настанени в социални заведения.

През 2017 г. пясъчната терапия се въведе и в ОУ „Братя Миладинови“ – Сливен за работа с деца – билингви. Методът е използван при ученици от първи клас с нарушения в артикулацията – ротацизъм.

Примерен сценарии за използване на пясъчната терапия в системата на логопедическата ревалидация

В подготвителния етап на логопедичната работа учениците се запознават с героите от историята – мечето Пух и неговите приятели. Корекционните действия се развиват в дома на Мечо Пух, докато той спи и сънува сън. Мечо сънува как препускат две кончета (артикулационна гимнастика упражнения „Конче“), след надбягването с кончета мечо е уморен и се вози на влак – упражнение („Влакче“). С влакчето мечо отива на сън в страната на ветровете (дихателни упражнения „Вятър“), където научава, че бебето на Кенга – Ру е тъжно, защото не познава своята буква. Децата помагат на мечо да открие звук „Р“ и да го покаже на кенгурчето Ру и точно тогава нарисуваният в пясъка будилник иззвънява и мечо се събужда, за да разбере, че е пропуснал гостуването на първокласниците, които трябва вече да влязат в следващия учебен час.

Задачите на логопеда са:

• Формиране на комуникативни навици при съвместна дейност с възрастен;

• Корекция на звукопроизношението,

• Обогатяване на понятийния апарат,

• Формиране на умения за свързана реч.

• Създаване на възможности децата да изявят творческия си потенциал, да са спонтанни и да участват активно в занятието;

• Децата да развият елементарни умения за самоконтрол и регулация.

Използването на пясъчната терапия в системата на логопедическата ревалидация е подчинено на следните принципи:

1. Принцип на креативността, позволяващ формирането на нови знания по щадящ начин;

2. Принцип на компенсацията – при работа с агресивни ученици се разчита на терапевтичните елементи, които са част от пясъчната терапия (рисуване в пясък);

3. Принцип на интегрирането, предполагащ обединение на децата от различни класове в групи с цел формиране на ефективни умения за общуване и сътрудничество;

4. Етични принципи – в центъра на груповата или индивидуална работа е поставено детето, неговата личност и безопасност.

Принципите са взаимосвързани и се реализират едновременно в процеса на работа с детето/децата.

Използването на пясъчната терапия в системата на логопедическата ревалидация цели:

❖ Развитие на фонематичния слух и възприятието;

❖ Развитие на правилно звукопроизношение;

❖ Развитие на процесите анализ и синтез;

❖ Развитие на мисловните процеси;

Резултати от използването на пясъчната терапия в системата на логопедическата ревалидация са:

– Наличие на подчертан интерес у децата/учениците към логопедичните занятия;

– Развитие на комуникативните способности;

– Развитие на понятийния апарат;

– Развитие на пространствен гнозис;

– Развитие на зрителен гнозис;

– Развитие на тактилен гнозис;

– Развитие на мануалния праксис;

– Развитие на творческите способности;

– Формиране на умения за общуване и сътрудничество с деца и възрастни в процеса на логопедическата корекционна работа.

Организация на пространството при използване на пясъчна терапия в системата на логопедическата ревалидация

Когато вземем решението да ползваме пясъчната терапия в системата на логопедическата ревалидация е необходимо да организираме работното пространство и да се снабдим с необходимите материали. В началото не са необхо-

дими големи инвестиции. Необходим е един или два пясъчника и различни миниатюрни фигурки. Важно е разбира се да се запознаете и теоретично с метода. Подходяща литература по темата и практически пособия можете да намерите на сайта http://www.specialnite-deca.com/. Ако вече сте участвали в обучение по пясъчна терапия, то ще имате знанието дали пясъчната терапия е подходящия за вас инструмент като метод на въздействие.

Пясъчник

Съществуват много разнообразни видове пясъчници. Хубаво е за използване на пясъчната терапия в системата на логопедическата ревалидация логопедът да има на разположение два броя пясъчни сандъчета – единият за работа със сух пясък, а другият за работа с мокър пясък. Пясъчните сандъчета са от дърво или пластмаса и дъното им е в син цвят, за да асоциира небето или водната повърхност (в зависимост от сюжета).

Маргарет Ловенфелд използвала пясъчници с размери 50 х 75 х 7,5 см. Пясъчникът използван от Дора Калф бил дървен с размери 50 х 72 см, дълбочина 8 см. Според Сакович причините на Дора Калф да избере точно тези размери са следните:

– погледът на детето обхваща целия сандък с пясък,

– цялата площ е достъпна за детето.

Размерът целенасочено е малък, за да може детето да работи уединено в пълна безопасност. За Дора Калф размерите на пясъчното сандъче фактически „ограничават въображението на играча и по този начин действат като регулиращ защитен фактор". Според Д. Райс-Минухин (1992) "имащият граници пясъчник позволява фантазията на клиента да бъде средоточена имено в тези граници, в определени рамки и да се проявява свободно". Изследванията на Жизела де Доменико (1980 г.) при използването на разнообразни по размер пясъчници потвърждават, че по – малките размери на пясъчното сандъче, използвано от Маргарет Ловенфелд и Дора Калф, са предпочитани от клиентите, защото им помагат точно да структурират своя свят. Децата, играли в малки пясъчници, концентрирали вниманието си по – дълго върху корекционните задачи, извършвали повече движения и включително разширявали полето на алтернативните игрови дейности. По данни от Жизела де Доменико (1988), предложените от Дора Калф размери на пясъчника създават граници както за играещите, така и за самия игрови процес. Понякога е полезно заедно с класическата форма на пясъчното сандъче да предложим на децата и кръгли или квадратни пясъчници. В зависимост от целите, които си е поставил логопеда при използване на пясъчната терапия в системата на логопедичеката ревалидация, детето би могло и само да избере формата на сандъчето, в което ще работи.

Пясък

За целите на пясъчната терапия се използва кварцов пясък.

Маса

Масата, на която се поставя пясъчникът, следва да е достатъчно голяма, за да побира сандъчето с пясък, съд за вода и миниатюрните фигури, необходими за провеждане на логопедичната интервенция. Масите могат да са и две с различна височина в зависимост от ръста на детето/децата – обект на логопедична работа.

Колекция от миниатюрни фигури

Когато започнем да подготвяме своята колекция от миниатюрни фигури, то следва да имаме предвид, че те ще играят главна роля в логопедичното занятие. Колкото по – богата е колекцията от фигурки, толкова повече нарастват и възможностите на децата, въвлечени в процеса на пясъчна терапия да изразят речево или символно емоциите, които ги вълнуват. Всяка използвана фигура обогатява понятийния апарат и речниковия фонд на детето. Богатият избор от фигури поощрява детето да изследва езика чрез разнообразни форми. Според де Доменико 1988 „...вашата цел е ясно да покажете всеки диапазон (спектър) на символите, които отразяват жизнените аспекти на колективното, индивидуалното, расовото, културното, историческото и духовното наследство на човечеството и планетата“. В зависимост от темпа на логопедичното занимание и нивото на детето логопедът може да предостави материали и за изобретяване на собствени обекти. В колекцията от фигури могат да намерят място както привлекателни, така и непривлекателни герои и чрез тях да се работи върху съгласуване на противоположни аналогии. Също така обектите може да са различни по големина и с тях да се формират понятия за голямо – малко. Важно е да са цветни, за да се използват при работа върху цветовия гнозис.

Категории обекти

Посредством пясъчната терапия в системата на логопедическата ревалидация се използват миниатюрни фигурки от различни категории. Списъкът е обширен, но определящи фактори са диагнозите на децата, бюджетът и пространството, с което разполага логопедичният кабинет.

Примерни категории:

- Хора;
- Здания;
- Превозни средства;
- Животни;
- Растения;
- Небесни тела;
- Анимационни герои;
- Геометрични фигури и други.

Организация на работното пространство

Работното пространство може да се организира в отделно помещение – стая за игри и пясъчна терапия. Пясъчникът може да бъде разположен в центъра или в някои от ъглите на стаята.

Кой не е виждал коленичили край вълните хора, отдавна излезли от детството, в захлас да строят пясъчни замъци, тунели или цели сложни конструкции? Те се отнасят към това занимание с цялата сериозност и старание, но за всеки случай обикновено си осигуряват и „алиби“ – „Помагам на децата да си направят пясъчен замък“. Прагматичните американци нямат нужда от алиби, защото за мнозина играта с пясък не е детинщина, а респектиращ лечебен метод. Дори тълкуват знаменитата пътечка от жълт пясък във „Вълшебникът от Оз“ като зашифрован път към хармонията.

В ОУ „Братя Миладинови“, гр.Сливен, пясъчната терапия успешно се използва в системата на логопедическата ревалидация. По време на заниманията с тази терапия учениците изграждат пясъчната си пътечка и се опитват да открият своята житейска роля – също като героите от знаменитата приказка. От играта в пясъка вече се раждат въображаеми градове, семейства, дори ситуации. Пясъчната терапия повишава комуникативните умения на учениците и снижава нивото на агресия, като ги прави по – толерантни и креативни.

References

1. **Zeyts, M.** Pishem i risuem na peske M.: INT, 2010.
2. **Sakovich, N. A.** Tehnologia igrы v pesok. Igrы na mostu. — SPb.: Rechy, 2006.

Доц. д-р Генчо В. Вълчев,
Тракийски университет – Стара Загора, ПФ gval@abv.bg

Рая Попова докторант „Специална педагогика“
Тракийски университет – Стара Загора
raiakid@abv.bg

ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ ЗА ВЪЗПИТАВАНЕ НА КАЧЕСТВА У УЧЕНИЦИТЕ ЗА ЕФЕКТИВНА СОЦИАЛНА РЕАЛИЗАЦИЯ

Георги П. Иванов, Ангелина Н. Калинова

TECHNOLOGY TRAINING IN ELEMENTARY SCHOOL TO EDUCATE PUPILS FOR EFFECTIVE SOCIAL REALIZATION

Georgi. P. Ivanov, Angelina N. Kalinova

ABSTRACT: The study seeks to address the question of how technology in elementary school would support the process of educating students about effective social realization. The object of the study is the technological education in elementary school and the subject – the education of students in the technological training for effective social realization.

KEYWORDS: technological training, education of qualities, social realization, primary school

1. Кои са качествата на личността, които са основа за ефективната социална реализация?

Когато се разглежда въпросът за качества на личността, винаги се изследват онези изменения в личностен план, които са следствие от осъществяваните социални взаимодействия. От своя страна ефективната социална реализация предполага изследователското внимание да се насочи към онези качества на личността, които осигуряват възможност за пълноценен живот – намиране на подходяща професия, осъществяване на кариерно развитие, постигане на индивидуална удовлетвореност и обществен напредък. Такива качества на личността са инициативността, предприемчивостта, отговорността, общителността (активно слушане, изразяване на собствено мнение, заемане на лична позиция, проява на емпатия). Училищното обучение обуславя тяхното възпитание, но изграждането им продължава през целия жизнен и професионален път на човека. Логично е да се очаква, че в училище не би могло да се възпитат такива качества, без да се държи сметка за това какви са промените в социалната практика, какви компетентности са необходими и какви качества трябва да притежават завършващите училище млади хора. Различните видове компе-

тентности, анализирани на равнище знания, умения, отношения са ориентирът за създаване на подходящи възпитателни взаимодействия, чрез които се възпитават качествата на личността, водещи до ефективна социална реализация.

2. Какви са промените в социалната практика, които обуславят необходимостта от възпитаване на качествата на личността, водещи до ефективна социална реализация?

Промените в социалната практика най-добре могат да се илюстрират чрез динамиката на трудовия пазар.

В доклада „The Future of Jobs" от Световния икономически форум, състоял се през 2016 година в швейцарския град Давос, се описва как ще се промени трудовият пазар до 2020 година **(14.).** Докладът е подготвен на база проучване становището на шефовете на отделите за човешки ресурси на големите световни компании по отношение на важните умения за бъдещето. Според този доклад след пет години повече от една трета от нужните днес работни умения (35 %) ще бъдат други. Това е така, защото четвъртата индустриална революция ще пренесе иновацията от научните лаборатории в бита и производството – роботи, безпилотни самолети, автомобили без водачи, биотехнологии и други. Тази революция ще промени начина, по който живеем – и по който работим. В доклада е представена динамиката на десет умения и компетенции, които пазарът на труда предпочита за периода от 2010 до 2020 година. От предпочитаните от пазара на труда през 2010 година десет умения и компетенции отпадат уменията за контрол на качеството (Quality Control) и за активно слушане (active listening), а към предпочитаните за 2020 година качества се добавят емоционалната интелигентност (Emotional Intelligence) и гъвкавост (Cognitive Flexibility). Така списъкът на десетте ум***ения и компетенции, които през 2020 година пазарът на труда предпочита, е следният:***

1. Комплексно решаване на проблеми (Complex critical solving)
2. Критично мислене (Critical Thinking)
3. Креативност (Creativity)
4. Управление на хора (People Management)
5. Координация с останалите (Coordinating with Others)
6. Емоционална интелигентност (Emotional Intelligence)
7. Вземане на решения (Judgment and Decision Making)
8. Ориентираност към услугите (Service Orientation)
9. Умение за водене на преговори (Negotiation)
10. Гъвкавост (Cognitive Flexibility)

3. Коя е причината за динамиката в предпочитанията на пазара на труда за уменията и компетенциите?

С навлизането на технологиите и дигитализацията все по-бързо започват да отпадат редица професии. Новите технологии налагат нов тип квалифика-

ция. На пазара на труда ще се търсят все повече хора с преносими (трансверсални) умения, например умението за планиране, вземане на решение, екипно взаимодействие и др.. Това налага реформа в образованието, като то трябва да се отвори към иновациите не само в технологичен, но и в социален план. Нужно е учащите се да не са в ролята на изпълнители, а да са субекти на собственото си развитие. Нужно е в образованието да се въведат нови модели за учене, напр. учене през целия живот. Нужна е по-тясна връзка между бизнеса и училището. Да не се налага, постъпвайки на работа, завършващите отново да се обучават за изпълнение на професионалните си задължения. В настоящия момент образованието е ориентирано към усвояване на знания „от вчерашния ден" и формиране на умения, които малко кореспондират с изискванията на пазара на труда. Обществото изживява не икономическа, а структурна криза. Безработицата е резултат от тази криза. Нужно е образованието да отговори на обществените потребности и сега съществуващото явление цели поколения и общности да са далеч извън пазара на труда да отпадне. Не е тайна, че работодателите в страните от ЕС изпитват остра нужда от квалифицирани специалисти и в същото време като недостатък на обществото се посочва голямата безработица. И в това е парадоксът – голяма нужда от работна ръка и голямо излишество от непригодна работна ръка. Дисбалансът между търсене и предлагане, разминаването в подготовката на дадени кадри и очакванията на работодателите е процес, който се задълбочава с годините. Той би станал необратим, ако не се приложи целенасочена стратегия, която да подпомогне завършващите образованието си да притежават нужните умения, компетентности и качества. В тази стратегия трябва паралелно да се осъществяват два процеса – обучение на подрастващите и обучение (преквалификация) на вече работещите хора. От двата процеса първият е за предпочитане, защото крайният продукт от образованието ще се свързва с изградените компетентности, формираните умения и възпитаните качества за социална реализация, а именно: ключовите компетентности от Европейската референтна рамка, преносимите (трансверсални) умения и качествата на личността. Така на трудовия пазар ще се явят конкурентни кадри и подборът им ще е по равнището на техните качества. Постоянните промени в производството, обновяването, модернизацията му няма да е проблем, защото тези кадри могат бързо и лесно да се преквалифицират. Причината – наличие на преносими умения и ключови компетентности, които бързо и лесно се надграждат.

4. По какъв начин технологичното обучение може да съдейства за възпитаване на качества у учениците за ефективна социална реализация?

Като позитивна страна по пътя към осъвременяване на образованието у нас може да се посочи Новият закон за предучилищно и училищно образование **(1.).** Той предвижда промяна не само на наименованието, но и на характера на изучаваните до сега учебни предмети. Един от тях е обучението по домашен

бит и техника, който има ново наименование – технологии и предприемачество **(2, 3, 4.).**

Като следствие от съблюдаването на изискванията от Новата учебна програма в съдържанието на обучението по този учебен предмет е включено изграждането на девет ключови компетентности от Европейската референта рамка. Постигането на тези компетентности предполага осъществяване на такова обучение, резултатите от които да водят до формиране на преносими умения и възпитаването на качества на личността, чрез които от една страна се постига съответствие с предизвикателствата на утрешния ден, а от друга се обуславя възможността за постигане на лична удовлетвореност и обществен напредък.

От предвидените ключови компетентности в Европейската референтна рамка сякаш изключение прави само ориентираността към услугите (Service Orientation). Изключението е привидно, защото то има своето обяснение в характера на четвъртата индустриална революция. Тя предполага трудовата изява на човека да се свързва с воденето на пълноценен живот. Умението за проява на емпатийност, за сътрудничество и взаимопомощ, за взаимодействие, за проявя на гражданско съзнание и поведение е условие за създаване на подходяща жизнена среда за труд и почивка.

Сами по себе си и Новият закон за предучилищно и училищно образование, и учебната програма, каквито и промени да предвиждат, какъвто и задължителен характер да имат, не биха довели до бързи и трайни промени в образованието. Причините за това са най-различни, но сред основните могат да се посочат:

– Досегашната академична подготовка на учителите е подчинена на знаниевата, инженерната парадигма. При нея акцент се поставя върху ефективни способи за педагогическо въздействие за постигане на заложените в учебната програма цели;

– Наличието на няколко учебника по един учебен предмет има само количествен, но не и качествен принос за промени - включеното в тях учебно съдържание е едно за всички ученици, независимо от техните различия – интелектуални, емоционално-афективни и психомоторни;

– Съществуващата система за установяване на резултатите от обучението – външното оценяване поставя акцент не върху личностното развитие, а върху академичните постижения.

Елиминирането на тези причини е дълъг и сложен процес. Той зависи от промените в гражданските нагласи и в обществено съзнание. Чакането на промени е загубено време. Показателна в това отношение е притчата за диалога за чакането на промяната. Учениците попитали своя учител дълго ли се налага да чакат промяната, а той им отговорил, че ако само я чакат, това ще е дълго.

Промените в образованието, които биха довели до формиране на посочените преносими умения, трябва да обхванат:

– парадигмата за технологично обучение – от работа по инструкция и образец, при която ученикът е в ролята на изпълнител, да се премине към по-

лисубектност в обучението, при което ученикът е един от субектите;

– функциите на учителя – не само ръководещ и управляващ, а и подкрепящ - осъществяване на преход от хетерономия към автономия при управление на познавателното и практическото поведение на учениците;

– подходите за преподаване и учене – не само репродуктивни, а включване и на продуктивни дейности с актуален за учениците характер;

– учебното съдържание – интегративно с личностно изразена проблемност и диференцираност по степен на трудност.

За количеството и качеството на промените в съществуващата парадигма – работа по инструкция и образец, може да се съди по дейностите в учебното съдържание на учебниците, разработен на основата на Новата учебна програма по технологии и предприемачество. Ако се направи контент-анализ на новите учебници, може да се установи, че в тях са направени значителни положителни промени в дизайна им – естетично оформление, подходящо съчетаване на текст с илюстрации, подходящо структуриране, обвързване на новото знание с миналия опит на учениците и др.. За съжаление, учебното съдържание не е съобразено с различията в познавателните и практическите възможности на учениците и отново се предвижда усвояване на едно и също учебно съдържание, извършване на едни и същи практически дейности, за едно и също време, с едно и също качество. Голяма част от учениците с познавателни и обучителни затруднения отново не се справят и губят мотивация за бъдеща активност. Системното изоставане още повече допринася за разделянето на класа на две големи групи ученици - успяващи и неуспяващи. Не е трудно да се досетим каква ще е перспективата на тези ученици от групата на неуспяващите, които освен че не са овладели фактическото учебно съдържание, не са формирали и необходимите на пазара на труда преносими умения. Сред одобрените от МОН учебници има и един, в който учебното съдържание разчупва съществуващата парадигма работа по инструкция и образец **(7., 9., 11.).** В него учебното съдържание е диференцирано по степен на трудност. Представени са алтернативи в дейността на учениците и е създадена възможност те да правят самостоятелен избор на активност, да вземат самостоятелно решение, да самооценяват дейността и при необходимост да я коригират за постигане на целите от взетото решение. Това са базисите на личностно-ориентираното обучение, в което ученикът е субект. Успехът при усвояването на учебното съдържание няма да е следствие от характера на педагогическото въздействие, а от осъщественото педагогическо взаимодействие. И докато при традиционно осъществяваното обучение единствено учителят ръководи педагогическия процес, а ученикът има само изпълнителски функции, при личностно-ориентираното обучение успехът зависи от взаимодействието на равноправните субекти в обучението – учител – ученик – ученици. Промяната в парадигмата обуславя възможността за постигане на ключовата компетентност „инициативност и предприемчивост“, защото инициативност може да проявява само ученикът, пред който има

алтернативи за изява и той избира онази, която му дава най-широки възможности за постигане на личностно удовлетворение от участието си в обучението. Изграждането на предприемчивостта, като елемент от тази компетентност, е следствие от умението на ученика да предприема обоснован риск. Това няма нищо с характерната за малките ученици импулсивна изява. Предприемчивостта предполага осмисляне на възможностите и избиране на тази, за която няма достатъчна информация, но нейното попълване може да стане в хода на изпълнението на предприетите действия. Тук правилото е ученикът да проявява дръзновение, да предприема дейности и в хода на изпълнението им да трупа познавателен и социален опит. Без активно участие в посилни за ученика дейности, той никога няма да открие собствените си силни страни и няма да ги използва. Афористично това може да се изрази така: „Грешките при решаването на трудни задачи са по-полезни от успеха при решаването на едни и същи лесни задачи".

В пряка зависимост от промените в парадигмата на технологичното обучение са и промените във функциите на учителя – не само ръководещ и управляващ, а и подкрепящ. По такъв начин е възможен преходът от хетерономия към автономия при управление на познавателното и практическото поведение на учениците. Този преход предполага ученикът да оценява, но и да самооценява постигнатите резултати, да изгражда собствена стратегия за учене, за изява. Ако сравним двата процеса – усвояването на учебното съдържание и изявяването чрез него, за малките ученици по-значим е изявяването.

Промяната на парадигмата на технологичното обучение води до промяна и в подходите за преподаване и учене. В обучението се включват не само репродуктивни, а и продуктивни дейности с актуален за учениците характер. Актуално за малките ученици е това, което предизвиква и задържа интереса им. За възрастта е характерен стремежът за игра. Новите подходи включват игрови похвати и изяви в най-различен аспект – интелектуален, емоционално-афективен и психомоторен;

В най-значим план от промяната в парадигмата на технологичното обучение е промяната в учебно съдържание на новите учебници. То не бива да е едно и също за всички ученици, а да има интегративен характер с личностно изразена насоченост, да е проблемно ориентирано и диференцирано по степен на трудност.

Промяната в парадигмата, във функциите на учителя и в учебното съдържание обуславя постигането на ключовите компетентности от европейската референтна рамка и формирането на следните преносими умения:

– Умение за критично мислене;

– Умение за вземане на самостоятелно решение;

– Умения за взаимодействие с останалите – умение за екипно взаимодействие, за сътрудничество, за договаряне, за постигане на съгласие (договореност), за поемане на отговорност;

– Умение за предлагане на идеи и за превръщането им в действие (креативност и предприемчивост);

– Умение за самоуправление и управление на индивидуална, групова, съвместна и екипна дейност (самоуправление и управление на хора);

– Умение за самооценяване на дейността и за нейното коригиране (гъвкавост за постигане на целта);

– Умение за проява на волевост при осъществяване на индивидуална, групова, съвместна и екипна дейност – преход от импулсивност към осъзнатост в поведението;

– Умение за проява на емоционална интелигентност – проява на емпатия и изживяване на радост и чувство на удовлетвореност от постигнатия успех – личен, групов, екипен;

– Умение за комплексно решаване на проблеми – не какво уча, а защо го уча, с какво научените ми е полезно.

Преносимите умения, очаквани от пазара на труда и изброените по горе преносими умения са почти идентични. Това е основание за извода, че без промяна в парадигмата на технологичното обучение, не може да се удовлетворят нито предвидените в учебната програма компетентности, нито очакваните от пазара на труда преносими умения.

Динамиката на очакваните от пазара на труда, преносими умения дава основание и за извода, че сега ценените умения, напр. умението за слушане, ще се замени с умение, на което не се обръща достатъчно внимание – емоционалната интелигентност. Други умения, които ще разместят списъка на преносими умения са креативността и умението за водене на преговори, за договаряне. Така например креативността ще става все по-ценено умение предвид конкуренцията на хората с роботите на пазара на труда и факта, че това е едно от уменията, които машините не притежават. Докато способността за преговори и гъвкавостта са високо ценени умения днес, то през 2020 ще отстъпят предните позиции в списъка от очакваните умения.

References

1. Zakon za preduchilishtno i uchilishtno obrazovanie. Obn., DV, br. 79 ot 13.10.2015 g., v sila ot 1.08.2016 g., izm. i dop., br. 98 ot 9.12.2016 g., v sila ot 1.01.2017 g., izm., br. 105 ot 30.12.2016 g., v sila ot 1.01.2017 g., br. 58 ot 18.07.2017 g., v sila ot 18.07.2017 g.

2. Uchebna programa po tehnologii i predpriemachestvo za parvi klas. MON, 2015.

3. Uchebna programa po tehnologii i predpriemachestvo za vtori klas. MON, 2016.

4. Uchebna programa po tehnologii i predpriemachestvo za treti klas. MON, 2017.

5. Evropeyska kvalifikatsionna ramka. Lyuksemburg, 2009. Sluzhba za ofitsialni publikatsii na evropeyskite obshtnosti. – https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_bg.pdf 4

6. **Ivanova, V., Ilieva, Y., Petrova, R.** Kompetentnost i kompetentsii v Evropeyskata kvalifikatsionna ramka. http://info.fmi.shu-bg.net/skin/pfiles/32.pdf

7. **Ivanov, G., A. Kalinova.** Tehnologii predpriemachestvo. Uchebnik za parvi klas. Izd. "Prosveta – Sofia" 2017.

8. **Ivanov, G., A. Kalinova.** Kniga za uchitelya po tehnologii i predpriemachestvo za parvi klas. Izd. "Prosveta – Sofia" 2017.

9. **Ivanov, G., A. Kalinova.** Tehnologii predpriemachestvo. Uchebnik za vtori klas. Izd. "Prosveta – Sofia" 2017.

11. **Ivanov, G., A. Kalinova.** Kniga za uchitelya po tehnologii i predpriemachestvo za vtori klas. Izd. "Prosveta – Sofia" 2017.

12. **Ivanov, G., A. Kalinova.** Tehnologii i predpriemachestvo. Uchebnik za treti klas. Izd. "Prosveta – Sofia" 2018.

13. **Ivanov, G., A. Kalinova.** Kniga za uchitelya po tehnologii i predpriemachestvo za treti klas. Izd. "Prosveta – Sofia" 2018.

14. **Rubenshteyn, D.** Evropa – nay-golemiyat razvivasht se pazar v sveta. https://www.investor.bg/evropa/334/a/evropa--nai-golemiiat-razvivasht-se-pazar-v-sveta – 145821/;

15. The Future of Jobs – doklad ot Cvetovnia ikonomicheski fopym, Davos, 2016.

Георги Петков Иванов
академичен преподавател, професор доктор на педагогическите науки
Тракийски университет, Педагогически факултет
Катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика"
e-mail: georgiiv@mail.bg

Ангелина Ничева Калинова
хоноруван преподавател
Тракийски университет, Педагогически факултет
Катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика"
e-mail: angy_80@abv.bg

СТИГМА И СТИГМАТИЗАЦИЯ В ОБЩЕСТВОТО

Георги В. Колев

STIGMA AND STIGMATIZATION IN THE SOCIETY

Georgi V. Kolev

ABSTRACT: The stigmatization is a strong public disapproval, based or encoded in external features; Condemnation, sharp condemnation, because of some not so significant characteristic (of different nature – cultural, physical, intellectual, etc.) that makes a person unwilling to communicate. Every social actor is stigmatized, stigmatized when he breaks between what he must be – a "virtual social identity" – and what he actually represents – an "up-to-date social identity". The stigmatized people have (at least in the opinion of others) some attribute or feature that determines their social identity devalued in a certain social context.

KEYWORDS: Stigma, stigmatization, label, stireotyping, social rejection, social status, discretion, types of stigmata

От гръцки ез. думата **„стигма" – στίγμα** – означава знак, клеймо, петно, бележка. За разлика от тази дума,думата „стигматизация означава окачване върху чотделен човек, общност или група на определени социални етикети. В този смисъл стигматизирането е асоциация на някакво качество (обикновено отрицателно) с думата. Стигмата е неразделна част от много стереотипи.

Стигматизирането е силно обществено неодобрение, базирано или кодирано във външни белези; Заклеймяване, остро осъждане, заради някаква не толкова значителна характеристика (от различно естество – културно, физическо, интелектуално и т. н.), която прави даден човек нежелан за общуване.

В социологията терминът „стигма" е въведен от Ървинг Гофман, който през 1963 година публикува книгата си „Стигма: бележки за увредената идентичност" [13]. Според Гофман клеймото или стигмата представлява силно дискредитиращо човекът качество, което поражда възприемането му като различен, опетнен, незначителен и дори като „ненапълно човек" [13]. Всеки социален актьор бива заклеймяван, стигматизиран, когато се получава разрив между това, което той трябва да бъде – „виртуална социална идентичност", и това, което той представлява в действителност – „актуална социална идентичност". С помощта на понятието „стигма" Гофман разглежда драматургизираните взаимодействия между нормалните и заклеймените хора [14]. Природата на такова взаимодействие зависи от това към коя от двете категории принадлежи човек – дискредитирана или дискредитираща [1].

Когато става въпрос за дискредитиран от стигмата социален актьор Гофман смята, че различията са известни на всички членове на аудиторията (и/или социалната група) или са очевидни за тях. За него основният проблем, определен с термините на драматургическия подход на Гофман, е „контрола върху психологическото напрежение, възникващо поради това, че на обкръжаващите им е известна неговата разлика от тях“ [1].

Има състояния, които биха могли да се превърнат в стигма, т. е. в дискредитираща характеристика – става дума за случаите, при които на членовете на социалната група не е известно съществуването на различие и то не се усеща от тях. Например, при децата, възпитавани в институции. Тук драматичният въпрос е в това, как да се контролира и управлява тази информация по начин, по който невидимия проблем или трудност (институционалното възпитание) по възможност да останат неизвестни за членовете на социалните групи, в които участва притежателят на потенциално дискредитиращата характеристика, за да не бъде стигматизиран и съответно дискриминиран. С други думи, подготвено ли е детето, напускайки институцията, да прикрие совята „институционалност“ ако тя заплашва да се превърне в източник на стигматизация, дистанциране, маргинализация и социално изключване. Или дали е в състояние да се бори с нея, ако процесът на стигматизация вече е факт. Това зависи в много голяма степен от дефицитите в подготовката му за живот извън институцията – колкото по-малки са те, толкова по-лесно ще може да се справи.

Изследванията върху стигмата продължават и след Гофман. В по-новите дефиниции акцентът се пренася върху контекстуалния и динамичен характер на стигмата, а тя се смята за значимо социално явление, което е неразривно свързано с „ценността на приписваната под различни форми социална идентичност“. Това е социална конструкция, която се определя поне от две основни съставни части:

(1) видимост на разликите, основани върху някаква характерно качество или също „специфичен белег“ и

(2) произтичащата оттук девалвация на индивида, притежаващ този специфичен белег [10].

Джонс и неговите колеги дефинират понятието „стигма“ по подобен на Гофман начин: „качество, което определя индивидът като девиант, несъвършен, ограничен, негоден или нежелан от каквато и да е друга гледна точка“ [16][1]. Такъв негативен атрибут се натрапва на набелязания човек и той може да определя неговата социална идентичност, като изтласква на заден план всички други негови черти, така че той започва да се възприема през призмата на този недостатък. Джонс и колегите му [16] отбелязват, че „процесът на стигматизиране е релационен... Чертата, разглеждана от един човек като дискредитираща или свидетелстваща за девиация, може да бъде призната от друг човек за безвредна и предизвикваща чудатост“[2].

---

[1] Цитатът е по Nelson, T. D. (2002) *The Psychology of Prejudice.* Allyn and Bacon, London

[2] Цитат по Dovidio, J. F., B. Major, J. Crocker. (2000) Stigma: Introduction and Overview.

Според други автори „стигматизираните хора притежават (поне в мнението на другите) някакъв атрибут или някаква черта, които определят социалната им идентичност, девалвирана в някакъв определен социален контекст [8]. Хебъл и Клек смятат, че има аспекти и/или елементи на естественото и изкуственото физическо обкръжение, които могат да улесняват процеса на стигматизация. Това означава, че социалния контекст и физическото обкръжение могат да играят основна роля и да имат основно влияние и значение върху това, дали определена черта на индивида ще се превърне в стигматизируема или не [15]. Самият факт, че домовете за деца често се намират в отдалечени или извън по-големите населени места – наличие на условия за географско и социално изключване, силно стесняват възможностите (по смисъла на Амартия Сен) [2] на децата за адекватна и ефективна подготовка за живот извън институцията, което е сериозна предпоставка за тяхната „податливост“ на стигматизация и социално изключване.

Това, което бе казано до тук напомня, че често понятието „стигма“ се свързва – без да е идентично – с други негативно оценявани лични и социални черти, т. е. то е близко до такива понятия като понятията „маргиналност“ и/или „девиация“. Например Арчър дефинира девиацията[3] като „поведение или черта, за които се смята, че неизбежно означават нежелано отклонение от мнимите стандарти“ [5][4], а Фребъл определя маргиналността като „принадлежност към социална група, която е статистически нетипична и силно белязана“ [12][5]. Така стигматизираният човек, подобно на девианта и/или на маргинала[6], се признава за някой, който се отклонява от нормативните очаквания. Ясно е обаче, че хората могат да се разглеждат като девианти или като маргинали, както поради нетипични позитивни черти (например богатство), така и поради нетипични негативни черти, докато стигамтизираните винаги са лица с нежелани черти. Нещо повече, дори ако девиацията се свързва с определена негативна черта,

---

In: Heatherton, T. F., R. E. Kleck, M. R. Hebel, J. G. Hull. (eds) *The Social Psychology of Stigma*. Guilford Publications, New York, p.4.

[3] Въпросите за девиацията макар и в известна степен да са близки до разглежданата от нас тук проблематика, все пак са извън предмета на тази работа. Само ще спомена, че редица български социолози са изследвали проблемите на девиацията и девиантните субекти. Виж например: Гълъбов 1997: 37 – 46; Златанова 1998; 1995; Мантарова 2000 и др.

[4] Цитатът е по: Dovidio, J. F., B. Major, J. Crocker. (2000) Stigma: Introduction and Overview. In: Heatherton, T. F., R. E. Kleck, M. R. Hebel, J. G. Hull. (eds) *The Social Psychology of Stigma*. Guilford Publications, New York, с. 4.

[5] Цитатът е по: Dovidio, J. F., B. Major, J. Crocker. (2000) Stigma: Introduction and Overview. In: Heatherton, T. F., R. E. Kleck, M. R. Hebel, J. G. Hull. (eds) *The Social Psychology of Stigma*. Guilford Publications, New York, с. 4.

[6] На различни аспекти на проблема за маргинализацията също са посветени множество български изследвания. Виж напр. Атанасов и кол. 1994; Минев и кол 1995; Ракаджийска 1998: 73 – 82; Тодоров 1992: 3 – 11 и др.

то не е задължително тя да води след себе си стигматизация. Стигмата е нещо повече отколкото перцепцията на девиацията [10]. И още, при девиацията е задължителен дебатът за социалната норма и патология, докато при стигматизацията това е възможно, но не и задължително.

Вече споменахме, макар и накратко, за проблема с предразсъдъците. Концепцията и понятието за стигма също са свързани с тях – човекът със стигма почти винаги е обект на предразсъдъци. „Предразсъдъкът" обикновено се дефинира като някакво негативно отношение. Има изследователи, според които *всяко негативно отношение* спрямо даден човек или група означава предразсъдък [6]. Други автори смятат, че предразсъдъчното отношение е погрешна сила или прекалено обобщение [10]. Едно от най-известните определения на предразсъдъка е на Олпорт, според когото предразсъдъкът е „антипатия, основана върху погрешно или закостеняло обобщение. То може да се чувства или изразява. Може да се отнася за дадена група като цяло или за даден индивид, представител на тази група" [4]. От своя страна Бригъм дефинира предразсъдъкът като негативно отношение, което (на основата на различни критерии) се признава от външен наблюдател за необосновано [7][7]. Същевременно Д. Джонс смята, че този термин трябва да се отнесе към „погрешно приписвана групова черта (стереотип) на отделен член на тази група независимо от (1) сполучливостта на груповия стереотип и (2) възможността да се отнесе груповата черта към дадения индивид" [16][8]. Независимо, че стигматизацията съдържа в себе си споменатите елементи на предразсъдъка, стигмата си остава по-широко обхватен термин.

Стигматизацията е социален процес. В *Conceptualizing Stigma* Линк и Фелам препоръчват едно по-широко разглеждане и използване на стигматизацията като многоетапен процес, в който са вградени *едновременните изяви на редица взаимосвързани елементи.* Става дума за:

– етикетиране (идентификация и наименоване на някои важни социални различия);

– стереотипизация (свързване на социалните разлики със стереотипите);

– разделяне (или отделяне на „нас" от „другите" на основата на създадени стереотипи и/или увеличаване на социалната дистанция);

– загуба на социален статус, дискриминация (усещани от етикетирания индивид) [7].

Освен това авторите смятат, че стигматизацията съдържа някакъв вид власт на една група хора над друга [7]. Отделните етапи на процеса стигматизация се характеризират със следното.

Етикетиране. Това е процес на сепариране и наименование на една или повече социално значими разлики. В етикети могат да се превръщат само такива черти или характеристики на индивидите и/или групите, които са *соци-*

[7] Цитатът по: Dovidio, J. F., B. Major, J. Crocker 2000: 5.

[8] Цитатът по: Dovidio, J. F., B. Major, J. Crocker 2000: 5 – 6.

ално значими – например цвят на кожата, сексуални предпочитания, видимо физическо увреждане или психично заболяване, отсъствието на родители, институционално възпитание и др. Социалното значение, което се придава на отделните черти, се различава в зависимост от мястото и времето. И още, етикетът – смятат Линк и Фелам – не е просто някаква характеристика на индивида. Тя му се *приписва* и нейната *значимост* е социално конструирана и остава отворен въпрос. Изследователите дават примери с цвета на кожата – между белия и черния цвят съществуват различни междинни нюанси; със схващанията за здраве – липсват ясно изразени граници между здраве и психична болест [17, с. 367 – 368]. Ето защо различни етикети като „черен", „психично болен", „сирак" и др., без да се споменават такива исторически обусловени етикети като „магьосница", не са просто някаква черта, а – поне до известна степен – продукт на някакъв социален процес [17, с. 368]. Етикетите, приписвани на същите тези социални групи могат да се различават по своя емоционален заряд – някои са повече или по-малко политически коректни, например „ползвател на психиатрично заведение", „израсъл в дом за сираци", „клиент", „пациент", или „психично болен", а други са обидни, например „откачен".

Стереотипизация. Това е вторият компонент в концептуализацията на стигмата на Линк и Фелам. Според тях стереотипизацията се извършва, когато етикетираните различия се свързват със стереотипи. Този аспект на стигматизирането е подчертан още в работата на Гофман върху стигмата и е в центъра на концептуализацията на стигмата и до днес. Стереотипът и стереотипизацията са вероятно най-добре описаните и изследвани феномени на социалното заклеймяване, основаващо се върху свързването на отграничени социални категории с негативни стереотипи. Освен това, отбелязват Линк и Фелам, този аспект на стигмата е най-характерна в психологическата литература, може би защото поставя критични въпроси от психологическо естество за мисловните процеси, които улесняват връзките между етикетите и стереотипите [17, с. 368].

Без да се навлиза в многобройните дискусии за стереотипите – техния генезис, същност, характеристики, функции[9] – те могат да се определят като специфичен вид познавателни репрезентации на социалните групи, по-рядко на отделни индивиди, които се характеризират с: прекомерно опростяване (бедност на съдържанието), силно афективно оцветяване, прекомерна генерализация („всички са еднакви"), както и относителна трайност (слаба податливост на промени). Най-новите изследователски насоки разглеждат стереотипите като видове познавателни схеми, като „социални конструкти", „обобщения", „генерализации", с помощта на които се обработва социалната информация [3, 136 – 140]. Стереотипите могат да се разглеждат и като вид процедури, с които

[9] По този въпрос могат да се видят множество разработки. Например Nelson2002; Липпман, У. (2004) *Общественное мнение*. Институт Фонда „Общественное мнение", М. // Ташфел А., Дж. Форгас (1990) Социалната категоризация – познавателни способности, ценности и групи. В: Е. Тодорова (ред.) *Групата и личността в социалната психология: 14 западно-европейски учени*. Изд. „Наука и Изкуство", С. и др.

се облекчава изпълнението на сложни познавателни задачи [3, 136 – 140]. Те създават хипотетични съждения, по които може да се търси информация за потвърждение. Например стереотипът за децата от домовете се състои от обикновените мнения за тяхната неприспособимост към живота в обществото, ниска интелигентност, склонност към престъпления и др. Често се наблюдава отдалечаване от оценяване на процеса на стереотипизация и той се разглежда като проява на някаква закостенялост на мисленето или направо като морален недъг. Понякога се смята, че автоматичния процес на категоризация е вграден в нашия начин на възприемане на света и играе важна роля при преработката на информацията.

Разделяне на „нас" от „другите". Това е следващия етап, или компонент в схемата на Линк и Фелам, в процеса на стигматизация [17, с. 370]. Появата и трайното съществуване на негативен стереотип, отнасящ се за някаква категория лица – в посочения случай до децата от домовете, е важна предпоставка за признаването им за различни, отличаващи се от останалите. Тази обозначавана различност не е повърхностна, а е определяща за тяхната социална идентичност – според терминологията на Гофман те са с „развалена идентичност" (*spoiled identity*), което може да се манифестира например в езика, като децата от домовете се наричат с различни обидни епитети. Така възприемани, те се разглеждат като фундаментално различни, като същността му е в имплицитното убеждение, че той не е напълно човек [13] – това особено често може да се види при децата от ромски и турски произход.

Тези явления, успоредно с въздействащите социални неравенствас, подготвят почвата за *социално отхвърляне, изключване и дискриминация*. Има автори, работещи с понятието „стигма", които не вземат предвид този елемент и/или не говорят директно за него. Знае се, че дискриминацията е различно отношение и третиране на отделни индивиди, основано върху някакъв принцип, признак и/или групова принадлежност. Дискриминацията е избирателно, необосновано, негативно поведение към членовете на стереотипизирана група [11]. Под влияние на антидискриминационното законодателство, през последните години пряката дискриминация спрямо членове на отделни социални групи се наблюдава значително по-рядко, за сметка на непряката. Изследователите на дискриминацията и стигматизацията обръщат внимание на факта, че дискриминацията често може да има т. нар. структурен характер и не е задължително, както се случва в действителност, да се проявява чрез открита враждебност или нежелание. С понятието „структурна дискриминация" се означават различни институционални форми на създаване или задълбочаване на неравенствата между социалните групи, например чрез неравномерна дистрибуция на финансови средства или чрез някои правни регулации, например ограничаващи по несправедлив начин гражданските права на децата от домовете по време на техния престой в тях[10].

[10] По въпросите на структурната дискриминация се работи много в сферата на психичните и умствените заболявания. Виж например: Link, B. G, J. C. Phelan (2001) Con-

Загуба на социален статус. Загубата на социален статус, дискриминациятаи маргинализацията на заклеймените лица, е допълнение към процеса. Според Линк и Фелам почти непосредствено следствие от успешното отрицателно етикетиране и стереотипизация, е общото намаляване на позициите на човека в статусната йерархия. Човекът е свързан с нежелани характеристики, които намаляват неговия статус в очите на стигматизиращия. Онова, което е важно да се отбележи е заключението, че един девалвирал в дадено общество статус може да доведе до много конкретни форми на неравенство в контекста на социалното взаимодействие в рамките на малките групи [17, с.371].

По-ниската позиция в статусната йерархия може и най-често оказва влияние и върху шансовете на човека за успех – това особено ясно се вижда в биографичните траектории на децата, напускащи домовете. Тук не е необходимо преразглеждане на етикетирането и стереотипизирането, за да се достигне до идеята за понижаване на статуса, защото тази ниска позиция става основа за дискриминация. Напирмнер един по-нисък статус би могъл да направи човекът по-малко привлекателен за общуване, да не бъде особено желан да се включва в дейностите на общността или в бизнес начинания, които изискват партньори, притежаващи достъп до политическото влияние на местните политици. Така по-ниската позиция в статусната йерархия може да предизвика каскада от отрицателни последици за всички възможности на индивида, с други думи загубата на статус и статусни позиции се превръща в източник на дискриминация (Link, Phelan 2001: 372).

Наскоро Линк и неговите колеги [17] допълниха концепцията с още един елемент – ***емоционални реакции.*** Става дума както за тези, които влизат в ролята на стигматизиращи (например гняв, яд, страх, съжаление), така и за тези, които биват стигматизирани (например объркване, срам, страх, гняв). Линк и сътрудници се аргументират с това, че вземането предвид на този фактор е необходимо за разбирането на поведението на членовете на двете групи (пак там).

Линк и Фелам подчертават, че някаква категория лица може да бъде успешно стигматизирана само тогава, когато друга група лица притежава *власт* над нея – социална, икономическа или политическа. Например децата в домовете могат по някакъв начин да етикетират своите възпитатели, разглеждайки ги по стереотипен начин, да избягват – доколкото това е възможно в една затворена институция – контактите с тях, да използват обидни квалификации (поставяйки им прякори), да заплашват, да се шегуват, дори да се подиграват с тях, но все пак нямайки над тях никаква власт, в този контекст не може да се говори за стигматизация (пак там).

---

ceptualizing stigma. In: *Annual Review Sociology*, Vol. 27, pp. 363 – 385. // Corrigan, P. W., F. E. Markowitz, A. C. (2004) Watson Structural Levels of Mental Illness Stigma and Discrimination. In: *Schizophrenia Bulletin*, Vol. 30 (3), pp. 481 – 491. // Corrigan, P. W., P. Kleinlein (2005) The Impact of Mental Illness Stigma. In: Corrigan, P. W. (ed.) *On the Stigma of Mental Illness*. Washington, DC: American Psychological Association, pp 11 – 44 и др.

Изследване на Мил и колектив [18] и колектив върху маргинализацията и стигматизацията в здравеопазването на хора с ХИВ/СПИН в Отава и Едмънтън показва, че стигматизацията на тези хора се превръща в социална технология за контрол. На основата на интервюта и фокус групи изследователите установяват, че такива практики като избягване на контакти и остракизиране, етикетиране и отнемане на възможности, водят до социален контрол на доставчиците на здравни услуги над хората с ХИВ/СПИН. Обратното, наличието на балансираност при оповестяване, практикуването на универсални предпазни мерки, „огъването" на правилата, пренасочването на услуги, както и намаляване на етикетирането, са стратегии за управление, оказване на съпротива и снижаване на социалния контрол. Резултатите от изследването показват спешната необходимост от интервенции за управление, оказване на съпротива и намаляване на стигматизацията. Подобни са механизмите на социален контрол и при децата в домовете – контрол, който се осъществява в и от институцията, а след напускането ѝ често от доставчиците на социални услуги и др.

С оглед на по-нататъшната ни работа се налага да се спрем накратко върху опитите да се категоризират различните **видове стигми**. Тези опити имат относително дълга история. Още Гофман различава три вида стигми и стигматизиращи черти:

1) „телесна грозота" (физическа деформация). Това са различни физически недостатъци на тялото, например затлъстяване, видими физически увреждания, деформации на лицето и др.;

2) „пороци на характера" (психически смущения, лоши навици). Това са индивидуални дефекти и/или недостатъци, приемани като проява на слабост на волята или пороци на характера, например психични заболявания, различни зависимости, хомосексуализъм, безработица, пребиваване в затвора, проституция и др.;

3) „групови стигми" – свързани са със стигми на племена, раса, народност [13], [10]. Имено тук трябва да причислим и стигмите на децата от домовете.

Джонс и колектив [16][11] идентифицират следните шест измерения на стигматизиращия атрибут:

1) „видимост" (възможност за скриване) – атрибут, който се отнася до степента, в която стигматизиращата черта неизбежно се набива на очи: например обезобразяване на лицето *versus* хомосексуализъм (възможност за скриване);

2) „промени на атрибута във времето": това измерение се свързва с възможността дадена черта с времето да става все по-видима или дали има динамичен характер – тук стигмата при деца от домовете се превръща във „видима" ако и когато те започнат да проявяват девиантно поведение;

3) „деструктивност" – измерение, свързано със степента, в която стигматизиращата черта (в нашия случай беден речников запас, нисък икономически статус и др.) може да нарушава протичането на интерперсоналните релации;

[11] Цитат по: Dovidio, J. F., B. Major, J. Crocker 2000, с. 6

4) „естетика“ – става дума за субективните реакции към грозотата на тялото или негови части, предизвикани от хронични заболявания, инциденти (напр. изгаряния) и др.;

5) „произход“ на стигматизиращите черти – става дума за вродена или придобита черта, като във втория случай тя може да се свързва с различни случаи, които се отнасят и до личната отговорност за тяхното появяване. Например придобиването на характеристиката „сирак“ или „дете от социален дом“;

6) „опасност“ – измерение, свързано със заплахите, които – според мнението на другите – потенциално носи даден атрибут. И тук детето от дома се превръща в заплаха едва след прояви на девиантно поведение извън дома.

На основата на емпирични подходи за идентификация на измеренията на стигмата е установено, че основните такива са: забелязване на заплахата (опасност), видимост, възможност за контрол (произход) [9], [12].

Според Крукър, Мейджър и Стийл най-важните измерения на стигмата от гл.т. на нагласите и схващанията на стигаматизиращия и стигматизирания, са „видимост“ и „възможност за контрол“ [8, с.507].

Как да бъде измерена стигматизацията? Какви методи да се използват. Това са важни методологически и методически въпроси, свързани с един сложен и многоизмерен процес. Вероятно това е една от най-важните причини да няма универсална мяра за социалната стигма, а изследователите са принудени да се съсредоточават по-скоро върху отделни негови елементи [17], [20]. В изследванията на стигматизацията обикновено се използват и прилагат методи, които се взаимстват от различни науки – например социална психология, социология, психиатрия и др. Така например през 2006 г. Ван Брекел прави преглед на медицинската литература от гл.т. на използваните инструменти за оценка и измерване на стигматизацията, свързана със здравословното състояние, както и на дискриминацията на хора с ХИВ/СПИН, туберколоза, епилепсия, психични и други заболявания. Той диференцира четири вида инструменти, използвани за оценка и измерване на стигматизацията: 1) въпросници; 2) качествени методи – тук се извършва оценка, направена на основата на качествени методи, като интервюта със заинтересовани лица, фокус-групи, дълбочинни интервюта и включено наблюдение и др.; 3) скали – това са количествени инструменти, предназначени да предоставят числови резултати, които показват сериозността или степента на измервания феномен [21].

Тези инструменти се прилагат при изследване на пет типа стигматизация:

• отношение/нагласи към болните в дадено общество/общност или специфични групи (например настойници),

• съществуване на дискриминационни и стигматизиращи практики и правни норми,

• усещане/преживяване на дикриминация от лица, които са потенциално заплашени,

• разбиране или усещане на клеймото от хора, застрашени от стигматизация,

- автостигматизация [21, с.309].

И петте типа стигматизация – съответно модифицирани – могат да бъдат открити при децата от домовете в процеса на тяхното навлизане и живот в общността извън институцията.

Линк и колегите му също представят множество подходи и методи за изследване на стигматизацията при лица с психични заболявания. Те също могат да бъдат приложени и към излседването на стигматизацията на децата от домовете. Става дума за сондажни изследвания с използване на въпросници с описания на случаи (винетка), изследователски експерименти с описание или без описание на случаи, качествени методи, основаващи се върху анализ на съдържанието, например на списания или телевизионни програми, или използващи интервюта и наблюдения на участниците в изследванията, както и обзорни изследвания на научните публикации [17].

Авторите показват и анализират конкретни примери за инструменти, чрез които са измервани различни измерения на стигматизацията и на свързаните с нея явления. Представени са, както най-старите, класически методи като скала за социалната дистанция на Богардус, оценяваща склонността към създаване на социални контакти от страна на изследваното лице с предмета на изследване, или за семантичният диференциал, служещ за оценяване на психологическите значения на различни понятия, така и скалата за мнението за психичните заболявания (Opinions About Mental Illness Scale) от началото на 60-те години на XX век и въпросникът за Отношението на обществото към психично болните (Community Attitudes Toward the Mentally Ill) от 1979 г. Не са пропуснати и множество съвременни инструменти за измерване на разбирането, мнението, емоционалните реакции или отношението към психично болните, насочени както към обществото като цяло, така и към отделни социални групи. Всички те, чрез съответната адаптация към проблематиката на децата от домовете, могат да се използват при изследване на стигматизацията им (пак там).

В заключение, може да се отбележи, че ако обществото иска да участва в изграждането на свят с по-малко предразсъдъци и стигматизиране, в който човешкото разнообразие и различията между хората се разглеждат като обогатяващ фактор, трябва да съдейства за изграждане на климат, в който хората да се научат да ценят, уважават и обичат себе си и другите повече, да развиват своята способност за емпатия, да проявяват интерес едни към други, да общуват в дълбочина и да си сътрудничат, да работят екипно и солидарно като взаимно се подкрепят и помагат.

References

1. **Ivkov, B.**, Modeli i kontseptsii za invalidnostta. Izd. „Slavena", Varna, 2006.

2. **Sen, A.,** Razvitie kak svoboda. Novoe izdatelystvo, Moskva, 2004.

3. **Todorova, E.,** Realnata pomosht: Profesionalno institutsionalizirane i prakticheski aspekti na sotsialnata rabota. Izd. Albatros, Varna, 1999.

4. **Allport, A.,** The Nature of Prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley Pub. Co., 1954/1979.

5. **Archer, D.,** Social Deviance. In: G. Lindzey and E. Aronson (eds.) The Handbook of Social Psychology, 3rd ed., Vol. 2. Random House, New York, 1985.

6. **Ashmore, R.D.,** Prejudice: causes and cures. In: B. E. Collins (ed.) Social psychology. Massachusetts: Addison-Wesley, Reading1 1970.

7. **Brigham, J.,** Ethnic stereotypes. Psychological Bulletin, 76, 15 – 38, 1971.

8. **Crocker J, Major B, Steel C.,** Social stigma. In: The Handbook of Social Psychology, 4th ed. Edited D. Gilbert, S. Fiske, G. Lindzey. McGraw-Hill, New York, 1998.

9. **Deaux, K, A. Reid, K. Mizrahi, K. A. Ethier,** Parameters of social identity. Journal of Personality and Social Psychology, Vol.68(2), c. 280–291, 1995.

10. **Dovidio, J. F., B. Major, J. Crocker**, (2000) Stigma: Introduction and Overview. In: Heatherton, T., F., R.E.Kleck, M.R. Hebel, J. G. Hull. (eds) The Social Psychology of Stigma. Guilford Publications, New York, pp. 1 – 30, 2000.

11. **Dovidio, J. F., Brigham, J. C., Johnson, B. T., & Gaertner, S. L.** (1996). Stereotyping, prejudice, and discrimination: Another look. In: N. Macrae, C. Stangor, &M. Hewstone (Eds.), Stereotypes and stereotyping (pp. 276 – 319). Guilford, New York, 1996.

12. **Frable, D.E.S.,** Dimensions of marginality: Distinctions among those who are different. In: Personality and Social Psychology Bulletin,Vol. 19(4), c. 370–380, 1993.

13. **Goffman, E.,** Stigma: notes on the management of spoiled identity. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1963.

14. **Goffman, E.,** Selections from Stigma. In: The Disability Studies Reader / Ed. L. J. Davis. L.: Routledge, 1997.

15. **Hebl, M.R., R.E. Kleck**, Social Consequences of Physical Disability. In: Heatherton, T. F., R. E. Kleck, M. R. Hebel, J. G. Hull. (eds) The Social Psychology of Stigma. Guilford Publications, New York, pp. 419 – 440, 2007.

16. **Jones, E., Farina, A., Hastorf, A., Markus, H., Miller, D., & Scott, R**., Social stigma: The psychology of marked relationships. Freeman, New York, 1984

17. **Link, B. G., L. H. Yang, J. C. Phelan, P. Y. Collins**, Measuring mental illness stigma. In: Schizophrenia Bulletin, Vol. 30 (3), c. 511 – 541, 2004.

18. **Mill, J.E., N. Edwards, R. C. Jackson, L. MacLean, J. Chaw-Kant**, Stigmatization as a Social Control Mechanism for Persons Living with HIV and AIDS. In: Qualitative Health Research, Vol. 20 (11), pp.1469 – 83, 2010.

19. **Nelson, T. D.**, The Psychology of Prejudice. Allyn and Bacon, London, 2002.

20. **Rasinski, K. A, P. Viechnicki, C. O'Muircheartaigh,** Methods for studying stigma and mental illness. In: Corrigan, P. W. (ed.)On the stigma of mental illness. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 45 – 65, 2005.

21. **Van Brakel, W.H.,** Measuring health-related stigma – a literature review. Psychology, Health and Medicine, Vol. 11 (3), pp. 307 – 334, 2006.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-131/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Проф. д.и.н. Георги Колев
e-mail: goshokolev@abv.bg
Преподавател от Катедра „Социална работа“
Ръководител на катедрата и Ректор на
Шуменски университет „Епископ Константи Преславски

ГАЙДАТА КАТО МУЗИКАЛЕН ИНСТРУМЕНТ

Данаил Е. Желязков

THE GOD AS A MUSICAL INSTRUMENT

Danail E. Zhelyazkov

ABSTRACT: An overview of the occurrence of the bagpipe tool has been made. The bagpipes and the bagpipes are considered. The purpose is emphasized both in Bulgaria and in Europe. The specificity of the instrument is of interest to both young people and the elderly. Specialized gaida training is provided by young people in music schools and universities

KEYWORDS: bagpipe, dagger, rutillo, instrument, music, training.

В света на изкуството на звука – музиката, човекът, от знайни и незнайни времена е изразявал своите взаимоотношения със заобикалящата го действителност, служейки си с таланта да възпроизвежда чрез танца, песента, поетичното си словото и създаваните от него струнни, духови и ударни музикални инструменти сакралните копнежи на душата си. Природата – майка и мащеха, приемала благодарността и болката му, в едно с вярванията му, че някъде там, сред звездите стои онзи, който го слуша, чува, разбира и подкрепя. Онзи, когото напевът – скитник търси през цялата история на човешкия напредък. Дълъг е пътят и променя всеки, тръгнал по него – включително и гайдата като музикален инструмент. Пръснати в паметта на различните исторически времена и територии, позабравени от едни и пренебрегвани от други, неговите естествени взаимоотношения с личния свят на човека: майстор-създател, изпълнител, слушател заслужават да бъдат събрани на едно място и предадени на идните поколения, тъй като освен небето, звездите, земята и природата, придобитото и изгубеното те виждат, чувстват и жизнеутвърждават всеки друг човек, с когото общуват. Музикалният инструмент гайда умее да общува, да си намира съмишленици, да създава близост, да преодолява разстояния, но много хора, които познават и обичат неговия „глас“ знаят твърде малко за това как изглежда, как, и от какво е направен, за да свири по този специфичен начин, а на някои предстои – надявам се успешно, да добият представа чрез този текст за неговото устройство и развитие. И да пожелаят да го изучават. Никога не е късно да започнеш да свириш на гайда, но онзи, пожелал като дете да изучава този музикален инструмент, за да се подготви за стъпване на професионалната сцена, нека има предвид, че такова специализирано обучение предлага НУФИ „Филип Кутев“ гр. Котел.

Всеки един музикален инструмент представлява едновременно и отделил се от тялото жест, и отделил се от тялото звук, т.е. някакво ново качество, нов синтез. (Стоянов, 1915). Самостоятелното предметно съществуване на музикалния инструмент не го отделя напълно от тялото на човека в мисловен план. Във фолклорната култура човекът отъждествява музикалния инструмент със собственото си тяло, приписва му свои телесни черти и качества, свързва звука му със своя глас. „Очовечаване“ на музикалния инструмент, чрез описването му като човек, с телесни органи и свойства, откриваме в образния свят на българските гатанки. Звукът, който издава гайдата, когато я докоснат се оприличава на детски плач в гатанката: „Имам дете. Дигна ли го, плаче. Оставя ли го, мълчи.“ (Народна проза от Пазарджишко. СбНУ, 56, 1980, с. 437)

Българската фолклорна терминология съхранява и до днес названия, еднозначни за човешкото тяло и за някои елементи в конструкцията на музикалните инструменти. Обобщенията са извършени върху теренни материали и изследвания на българските народни музикални инструменти, които са следните:

* тяло – корпус на тамбура;

* глава – корпус, резонаторна кутия на тамбура; разширение на горната част на грифа при гъдулката;

* шийка – гриф на гъдулка и тамбура;

* врат – гриф на каснаклия (разновидност на гъдулката): по-тумбести, широки и нагоре с тънък врат;

* гръб – обратното на лицевата страна с пръстовите отвори на дудук;

* стави – части на кавала и ручилото на гайдата;

* пръст – пръстов отвор на свирка: „свирка с шест пръста“;

* око – пролука- цепнатина от обратната страна на дудук;

* ухо – дръжка на хлопка или звънец;

* езиче – двойна пластинка на гайда и зурна; метална пръчица във вътрешността на хлопка.

Освен телесни човешки характеристики, музикалният инструмент притежава и други качества, присъщи на човека. Като се изхожда от предназначението му да издава звук, естествено е те да са свързани със способността му да „говори“ и да „пее“, както и човекът. Казва се, че „гайдата е гръмогласна“. Пак с качествата на гласа се описва тембърът на високата- джура гайда:- “Бяше серт гайда и много пищяше“; „Джура гайданица- много тънък гласа ѝ“. Инструменталният звук, разбиран като говор, разказване, предаване на съобщение и въобще издаване на глас, представлява телесното свойство на инструмента. Музикалният инструмент е безмълвен и не „оживява“, докато не попадне у човека, който с ръце, пръсти, уста, език и пр. извлича от него звук и мелодия.

В народната (фолклорна) представа, някои музикални инструменти имат връзка с отвъдното. Според етиологична легенда, гайдарят е дяволски син, за-

щото дяволът го научил как да направи запушалка на духалото, за да не излиза въздухът (душата) на гайдата.

Музикалният инструмент гайда спада към групата на традиционните български музикални инструменти, а те функционално са свързани с българския народен бит и традиции. Гайдата е духов лингвален инструмент с единична трептяща пластинка, която се възбужда, чрез въздушна струя непряко от устните на свирача, а посредством въздуха от резервоар – кожен мях.

Българските народни музикални инструменти могат да се разглеждат освен като духови, струнни и ударни, но още и като едногласни и двугласни. Едногласни са ония инструменти от които едновременно се получава само един тон. Такива са кавалът, свирката, дудукът, зурната и гуслата. А двугласните инструменти гайда, двоянка, гъдулка и тамбура имат винаги бурдонна цев или струна, която подобно на втори глас при двугласната народна песен звучи заедно с мелодията.

Между вокалния и инструменталния двуглас няма особени структурни различия. И при единия, и при другия мелодията се строи върху лежащ оргелпунктов втори глас, който най-често е на основния тон на мелодията и звучи заедно с нея непрекъснато, както това е при гайдата, или ритмизирано- при двоянката, гъдулката и тамбурата. Както е известно, двугласното народно пеене – диафонията, съществува у нас само в някои области на Западна и Югозападна България. Навсякъде другаде в страната народната песен е едногласна – хомофонна. Тъкмо обратно е обаче с инструменталната двугласна музика. Тя има много по-голям географски обхват. (Качулев, 1965 г.)

Духовите двугласни народни инструменти са една по-висока фаза на развитие. Но и те като едногласните са много отдавнашни. Източните народи са си служели с тях от дълбока древност. За това свидетелстват запазени от онова време изображения на гайди и двойни флейти върху скулптурни паметници, съдове, стенописи и др. При разкопки на стари гробници са намирани и инструменти. Благодарение на тези находки се знае, че древните египтяни са употребявали различни по големина мехови гайди с ручило и без ручило.

„Арабското наименование на гайдата е „гайта“. За произхода на гайдата говори и нейната ориенталска звучност – непрекъснато звучащ, изразяващ ненарушимо спокойствие бурдониращ басов тон, над който се изгражда мелодия с ограничен тонов обем, подчинена на един тонален център. Тези два характерни за гайдата музикални момента са запазени и до днес в Индия в инструментите sruti upanga- само с бурдониращa свирка, и Nagabaddha-само с мелодийна тръба.“ (Тодоров, 1973 г., с. 72)

Според музикалните историци гайдата е преминала у старите гърци и римляни заедно с други музикални инструменти от Изток, а по-късно от там се е разпространила из цяла Европа. Има специалисти, които са на друго мнение. Основавайки се на археологически материали и други стари паметници,

те твърдят например, че шотландската гайда е съществувала на Британския остров много по-рано от римското нашествие.

„В Древен Рим гайдата се е наричала „tibia urticularis", или „urticularium". Римският историк Суетоний, описвайки живота на император Нерон, разказва, че една от многото амбиции и мании на императора е била да се покаже пред народа като изкусен гайдар. Латинският писател- философ Флавий Вописк, автор на житието на император Марк Аврелий Карин, споменава за ансамбъл от сто гайди, които са свирели на празненство в чест на императора. Философът Сенека се оплаква, че жителите на Неаполис са слушали с по-голям интерес свирните на един гайдар, отколкото беседите на един философ." (Джуджев, 1975 г., с. 58)

Най-широко разпространение гайдата намира в Европа. Тя се среща в редица страни под различни наименования. В Шотландия и Нидерландия тя е национален инструмент. В Холандия се нарича Dudelsack, в Германия-Sackpfeife, на остров Великобритания- Bagpipe. В бившите републики на СССР се нарича волинка, дуда, гудасвири, коза, тулум, тик, шапар, сарнай, чибони и др. В Гърция наричат гайдата аскомадура, в Турция- тулум, в Сърбия и Черна Гора- мешница, в Румъния- чимпой.

В Източна Европа и на Балканите гайдата запазва напълно фолклорния си вид, а в Западна Европа, особено в Англия и Франция, значително е усъвършенствана като музикален инструмент. В тези страни мелодийната ѝ тръба е снабдена с двойна тръстикова стройка (подобно на обоя), а бурдониращите тръби са няколко. Те са с различна дължина и тонова височина, и както старинните- с цилиндричен тръстиков пискун. Снабдени са с клапи, които инструменталистът натиска и отваря с дланите си, чрез специален регулатор. По този начин мелодията не е ограничена хармонично само от един басов тон. Така гайдата на Запад спомага за развитието на най-ранните, след органума, хармонични стилове- гимела и фобурдона. Във Франция, благодарение на гайдата възниква в художествената музика танцовата форма „мюзет". Особено голяма популярност гайдата намира през 17-18в. Композиторите Жан Батист Люли и Жан Филип Рамо я въвеждат в балетния оркестър. По това време изпъкват и имената на редица виртуозни гайдари. В Англия са устройвани гайдарски състезания, на които като жури участват видни музиканти (през 1829 г. Менделсон участва като жури на голямо гайдарско надсвирване в Шотландия и Ирландия). При домашни забави и жени са свирели на малки гайди, изработени от скъпи материали- седеф, сребро, абанос, кожа и коприна. Много преди това с гайди са си служили в армията и в църквата. (Джуджев, 1970 г.)

Гайдата се е срещала по нашите земи от най-дълбока древност, както е известно от някои стари гръцки източници, а Г. Кацаров и Д. Дечев в труда си „Извори на старата история на Тракия и Македония" отбелязват, че древните траки също са я познавали и използвали. Този факт потвърждава, че гайдата е местен инструмент, съществуващ у нас далеч преди гръко-римската култура.

Сведения за гайдата от по-късно историческо време (славянски и прабългарски паметници) засега не са открити. Никъде името ѝ не се споменава в църковната ни литература, както и в църковното изобразително изкуство.

По-късни сведения за употребата на гайдата по нашите земи дават пътеписите на стари пътешественици, минали през България по време на турското робство. Интересно е съобщението на немският пътешественик Герлах от втората половина на XVI в. Той съобщава, че българи, които няколко месеца са пасли конете на султана, на връщане в Цариград влизат в града с игри и гайди. Този факт потвърждава тогавашната популярност на гайдата сред българското население, а и дава основание да се предположи, че тя е битувала сред народа от много по-ранно време.

Повече данни за музикалните инструменти, и по-специално за гайдата, имаме от първата половина на XIX в. Оттогава има запазени и някои изображения на гайди, например графиката на унгарският пътешественик Феликс Каниц, на която той изобразява смесено хоро в съпровод на гайда. В нея, прави впечатление формата на гайдуницата, която в долния си край е необикновено разширена и извита (може би за да се получи по-силна звучност), а също и че гайдата е без ручило (вероятно личен възглед на изпълнителя).

След Освобождението гайдата си остава един много широко разпространен музикален инструмент навсякъде по Българските земи. Тя често се е чувала на българския мегдан. На нейния ясен глас са се извивали кръшни хора. Такова смесено хоро изобразява през 1892 г. Никола Образописов, известен Самоковски майстор- зограф. С това изображение се потвърждава, че гайдата е участвала в музикалната практика на Самоковския край. Не само игрите и хората на мегдана са били поддържани с гайда. В края на лятото, когато стопаните са пренасяли реколтата от своите лозя, тя е била на челно място пред лозарския керван. Гайдата може да се проследи до известна степен и в музикалната култура на българските преселници, изселили се в Русия по време на турското робство: бесарабските, херсонските, кримските и таврическите българи. Заедно с езика, обичаите, словесното и музикалното творчество, те запазват донесените от Тракия и Балкана музикални инструменти – гайди, кавали и гъдулки. От тях на най-голяма популярност се радва гайдата, която се запазва като традиционен инструмент и до днес в техните селища. Друго българско население, напуснало пределите на България около два века преди освобождението са т.нар. малоазийски българи. Те напълно запазват (подобно на българските преселници в Русия) своята музикална култура. Може да се каже, че в тяхната музика се откриват старинни похвати, каквито вече не се срещат по нашите земи. Отново най-известен и разпространен музикален инструмент сред малоазийските българи е гайдата. Това констатира в обширния си труд, на тема материалната и духовна култура на малоазийските и тракийски българи.(Вакарелски, 1935г.)

До днес гайдата си остава един много широко разпространен музикален инструмент навсякъде у нас. Има области където тя изпъква на преден план

заедно с другите два популярни инструмента – гъдулката и кавала – в Източна България, в Тракия, Източен Балкан и Добруджа. Най-широко разпространение е намерила в голямата Родопска област, където ниската (по тон) "каба гайда" е най-популярният инструмент сред българското и българомохамеданското население. По-рядко се среща в Средния Балкан и Северозападна България. Използва се при хора и игри, на трапеза: при годежи, сватби и други домашни празненства. Безспорно най-голямо е приложението ѝ на селския мегдан (поради силната и ясна звучност). В някои краища се използва при кукерски и коледарски игри (Ямболско); при гроздобер; при изпращане на войници и др. В Странджа гайдата в комбинация с тъпан е незаменим инструмент в нестинарските обичаи и „пехливанските" борби. Ограничените технически възможности от миналото, когато извличането на полутоновете е ставало до голяма степен само с помощта на т.нар. „кърма" (специална техника на полуотпушване и полузапушване на грифовите отвори, изискваща голямо майсторство и музикален слух), са прераснали в изпълнение на пълна хроматична тонова редица, при която изпълнението на полутоновете не затруднява изпълнителите. От автентичен самобитен инструмент, гайдата се превръща в професионален инструмент с високи качества. (Иван Качулев, 1965 г.)

В България гайдарското изкуство се разраства и укрепва. То става широко популярно и прониква във всички сфери на музикалното образование и културно- музикалната дейност. В десетки музикални школи, специализирани училища и музикални паралелки се изучават гайдари. Тяхното професионално ниво се доказва с участието им в десетките професионални ансамбли, оркестрови състави, камерни формации и др.

Българската професионална школа за инструментална народна музика е създала надежден кадър, в лицето на талантливи гайдари, доказали своите качества на редица регионални и международни конкурси. От много страни в Европа и Америка са привлечени почитатели на този инструмент, които с голяма любов го слушат и изучават. В цялата страна се провеждат гайдарски конурси и фестивали, на които се събират добрите изпълнители, както от страната, така и от чужбина. Там те разменят своя опит и обединяват усилия за актуализиране на инструмента. Това особено много помага за повишаване на техническите възможности на изпълнение, както и за извисяването на гайдарското изкуство в България и по света.

Разпространената в България гайда има следното устройство:

* гайдуница (гайданица; гайдурница; гайдурка и др.) – най-важната част на гайдата. Гайдуницата е конусовидна продълговата дървена тръба, изработена, отвън и отвътре, от дърво, най-често дрян, слива или друго твърдо дърво. Най-предпочитан е дрянът, защото трудно се пука при изработката ѝ. В днешно време, при изработката, се ползват и съвременни материали: плексиглас, гетинакс, ебонит и др., а също и вносна дървесина: махагон, абанос и др. Въпреки

всички тези новости най-предпочитани и звучни остават инструментите, изработени от дърво, а в България предпочитаното дърво е дрянът.

Гайдуницата е дълга конична тръба и звучи съгласно закономерностите на отворените тръби. В горния ѝ край се намира шийката, на която се навиват тънки памучни конци, служещи за уплътнение и спойка между гайдуницата и главината. В шийката е и специалното каналче, в което се поставя пискунът. То се нарича стройка. Върху гайдуницата има осем пръстови отвора (дупки) – седем, разположени от предната ѝ страна, и един- отзад, на горния край на шийката- за палеца. Характерно и най-важно за гайдуницата е малката пръстова дупка, първоразположена от горе надолу върху лицевата страна. През тази малка дупчица, която се намира точно срещу дупката на палеца, е прокарана малка тръбичка от парче (паче или кокоше) перо; може и от метал. В днешно време се използват медни тръбички с малък диаметър, но е възможно тръбичките да са изработени и от някакъв вид синтетичен материал. Тръбичката е дълга от 0,5 до 1 см и се нарича мърморец (мърморка) глагиник. Благодарение на мърморката се получава тона сол на втора октава и чрез различни комбинации на пръстите се постигат всички полутонове по целия тонов обем на гайдуницата. Останалите пръстови отвори са с диаметър от 5 до 12 мм, разположени на удобно, за поставяне на пръстите, разстояние един от друг. Често срещана практика при гайдарите е да се коригира даден тон на гайдата посредством намаляване на диаметъра на дупката с пчелен восък.

* пискун – в най-горния край на гайдуницата се поставя пискунът, който възпроизвежда звука на гайдата. Представлява цилиндрична тръбичка, запушена в единия край. Тялото на пискуна е прорязано надлъжно, от което се получава езиче от единична пластинка, което е източника на звука. Това езиче се привежда в трептене от напора на въздушната струя от меха. От долния край на пискуна към основата на езичето се намотават конци, с което се настройва основния тон на гайдуницата. Също така конците се използват за уплътнение между гайдуницата и пискуна. Пискуните се изработват от тръстика, скоклика, бъзово дърво, карачелия и др. Дядо Иван Гайдарджиев си е правил пискуни от мимерови пръчки и от калика. Взимал е бамбукови цигарета от Цариград и е правил от тях звучни пискуни, които са свирили по 20-30 години, без да променят тона си, което днес не се случва. Пискунът е най-капризната част на гайдата. Когато се изпробва дадена гайдуница трябва да се изпробва с меха, защото надуването направо на гайдуницата, с уста, мокри и овлажнява пискуна, в следствие на което той омеква, надува се и мени гласа си. Трябва през 2-3 дни пискуна и конците да се смазват с лой. Така пискуните не се повреждат от парата и не менят гласа си. Когато пискунът започне да спира (заеква) трябва да се сложи под езичето, долу, до конците, тънък косъм от кълчища или коса. След като пискунът се оправи, кълчищата (или косата) се махат. От топлия въздух новите пискуни се надуват, разтваря се езичето им и започват да поемат много въздух, което затруднява изпълнителя. Необходимо е пискуна да се намаже

леко с лой, да се притегне езичето със здрав конец, (в горния край на пискуна) и да се остави той да постои така 2-3 дни. След отвързването на конците, пискуните възстановяват първоначалната си звучност. Много майстори пържат заготовките за пискуните (бамбука) в мазнина, с цел да се „изкара" влагата от материала. Практиката показва, че тези пискуни са по-трайни от другите. В днешно време се правят пискуни и от плексиглас, кост, гетинакс и др. материали. Те са с по-силна звучност и се настройват със специални стройки, направени от синтетичен материал, но по време на записи и концерти все още предпочитанията клонят в полза на старите архаични бамбукови пискуни. При свирене на открито, при голям студ е необходимо пискуните да се вадят по-често за да се подсушават от водните капки за да се предотврати замърсяването им и за да се предпазят от надуване.

* ручило (ръчило; врачило; бурчило и др.) Ручилото произвежда един исов тон, който придружава мелодията на гайдуницата. Ручилото представлява дълга триставна цилиндрична тръба, с различни по външност и дължина части (сглобки), наричани от гайдарите „еклемета". Първата му част е с две шийки: една по-къса и по-дебела (в която се поставя пискуна) и която се вкарва в главината на меха, и втора, която е по-дълга и по-тънка, и се съединява с втората част на ручилото. Втората му част има само една шийка, която съединява втората и третата част на ручилото. Третата му, последна, част е без шийка и се отличава от другите две части. В долния ѝ край се разширява диаметъра, с цел по-добре да резонира исовия тон. Това разширение е около десетина сантиметра в края на ручилото. На всяка шийка се намотават тънки памучни конци с цел да уплътнят и задържат частите на ручилото стегнати една в друга. По устройство пискунът на ручилото е като на гайдуницата, но със значително по-големи размери и по-голям диаметър. Настройването на ручилото става посредством удължаването (за нисък тон) и скъсяването (за висок тон) на трите му части. Пръстеновидните отвори на втората и третата част са направени от рога (на елен, коза) или от метал. Те украсяват ручилото и предпазват частите му от разцепване, при вмъкването им една в друга. Най-често ручилото звучи две октави по-ниско от гайдуницата. Например- ако основният тон на гайдуницата е „ре от първа октава", ручиловият тон ще е „ре от голяма октава".

*кожен мях (мех – служи за въздушен резервоар). Гайдарят, чрез натиск с мишницата, изтласква от него въздуха към гайдуницата и ручилото. Този запас от въздух му позволява да надува меха с почивки. Мехът трябва да е от ярешка или агнешка кожа. На него се закрепват трите главини – за духалото, за гайдуницата и за ручилото. Когато се подбира кожата за меха, трябва да се има предвид следното: още при заколване на животното, кожата да се реже близо до главата; при дрането предните крака не се цепят, цепят се само задните и да се внимава да не се прорязват в кожата дупки. Кожата се осолява с 1 чаена чаша сол (насолената страна се обръща навътре, а козината- навън), навива се на руло и стои така от 3 до 5 часа, след което се обръща обратно и стои така на

слънце 1 ден и на сянка 2 дни. Целта е да изсъхне хубаво. Козината се остригва ниско, кожата се овлажнява леко и задните крака се завързват със здрав конец, а предните и шията се овързат о главините на гайдата. При срязан или спукан мях мястото се завързва със специално направени кръгли дървени тапички. Поставянето на главините става по следния начин: на десния преден крак се завързва главината на духалото, а на левия преден крак- главината на ручилото. Кожата се обръща с козината навътре и на мястото на отрязаната глава се завързва главината на гайдуницата. Препоръчва се меха да се прави от животно, клано през лятото (юли, август) защото тогава кожите са най-здрави и „жилави". Когато се свири дълго време или на влажно място мехът овлажнява. Необходимо е: да се извадят гайдуницата и ручилото; мехът да се надуе; отворите на гайдуницата и ручилото да се затапят с коркови тапи; да се остави да съхне в топло помещение или на слънце. Така мехът се запзва за по-дълго време. След свирене, гайдата се сгъва правилно и се поставя в кожена чанта. При новите инструменти е препоръчително гайдуницата, ручилото и духалото да се смязват няколко дни със зехтин, като пискуните се пазят от досег със зехтина, защото той уврежда „езика" им.

* духало – чрез него се вкарва въздух в меха. Духалото е дървена едноставна конусовидна тръба, която има шийка за вкарване в главината. В долния край на шийката му има малка кожена възвратна клапичка, която се затваря от притока на въздух, при притискане на меха от лакътната става на свирача. Затварянето на въздушната клапа позволява на свирещият да си поема въздух и да си почива при надуването на меха. На горния край на духалото (краят откъм който надува) е поставен кокален пръстен за да го предпази от намокряне и раздуване.

* главини – те са три на брой. Направени са от дърво или от рог- еленски, биволски, кози, и др. Главините свързват меха с гайдуницата, ручилото и духалото. В единия им край (онзи, в който се осъществява завързването за кожата) е направен широк, вдълбан улей, за да се улесни свързването, със здрава връв (коноп) или друг вид здрав конец, с кожата. В другия край на главините се поставя кокален пръстен (да не се пукне главината при вмъкване на съответната част на гайдата). (Прашанов, 1974).

В България са разпространени два типа гайди: ниска – каба и висока – джура.

Ниската (каба) гайда е характерна за Родопите. Тя е с много по-големи размери на меха, гайдуниците и ручилото. Гайдуницата ѝ е с цилиндрична или с шестоъгълна форма, с чупка (криволина) в долния си край. Дължината на гайдуницата е от 280 до 350 мм. Ширината на канала (диаметъра) в гайдуницата не е еднакъв: от пискуна до петия пръстов отвор е 6,5 мм; от четвъртия пръстов отвор до чупката е 6 мм; в чупката е 8 мм. Пръстовите отвори на гайдуницата са с различен диаметър и форма. Каналът на ручилото е с диаметър 10 мм. Трите части на родопското ручило са с различна дължина: първата – 340 мм,

втората – 330 мм и третата – 330 мм. Най-важна е третата част (най-долната) на ручилото – в началото ѝ диаметърът е 16 мм, в средата – 10 мм, а в края, който се намира най-долу и е най-разширената ѝ част – 20 мм. Пискунът на гайдуницата е 70 мм, с диаметър на тръбата 4-5 мм, а на ручилото (пискунът) е 100 мм, с диаметър 8-9 мм. В зависимост от дължината на гайдуницата при затворени пръстови отвори, познаваме следните строеве родопски гайди: до, си бемол и ла на малка октава. Ручилото се настройва на тон, отстоящ две октави по-ниско от квинтовия тон на гайдуницата. Родопската гайда е с мека и приятна звучност. Много често гайдарят сам пее докато свири.

Високата (джура) гайда е с много по-малки размери от родопската гайда. Най-разпространена е в музикално-фолклорните области Тракия, Северна България и Добруджа. Среща се в Шоплука и в Пиринския край. Гайдуницата ѝ е с конична форма (отвън и отвътре) с дължина от 240 до 280 мм, с диаметър отвътре – от 4 мм (в горната част) до 6 мм (в долната част). Грифовите отвори са със същото разположение и брой както при ниската (каба) гайда, с диаметър от 5 до 10 мм. Ручилото е с по-малки размери, с диаметър в първата и втората части: 8-9 мм, а в края (трета част) е 10-17 мм. Пискунът на гайдуницата е с дължина 50 мм; на ручилото: 70 мм, с диаметър 6-7 мм. При всички затворени пръстови отвори високата гайда възпроизвежда тона сол от първа октава. Високите гайди са с характерна якра, светла, остра звучност; подходащи са за свирене на открито, често в съпровод на тъпан. Най-използваните днес гайди, от джура вид, когато са с основен тон ре и ми от първа октава се наричат средни (строят им е между родопската гайда и високата джура гайда). При високата джура гайда основният тон е фа, сол или ла от първа октава. В миналото са се използвали още по-високи гайди (в строй си бемол и си от първа октава), които днес са излезли от употреба. (Кауфман, 1970 г.)

Обем на гайдата (Ангелов, 2001 г.; Прашанов, 1974 г.; Тодоров, 1973 г.)

Най-разпространени в народния оркестър са гайдите от ре и сол строй. Тоновият обем на гайдата е нона, с липсващ предпоследен полутон: ре диез от втора октава за гайдата с ре строй (от ре на първа до ми на втора октава), и сол диез от втора октава за гайдата със сол (от сол на първа до ла на втора октава) строй. Тези гайди звучат със сопранова теситура. Начинът на свирене при двете (апликатурите им) е еднакъв. Разликата в звученето между двете е чиста кварта. За тези гайди, текстовете се нотират на виолинов ключ без да се транспонира тонов обем на ре гайдата

Хроматичният звукоред започва да се използва след като гайдата е включена в състава на народния окрестър. Хроматично изменените тонове се получават:

* чрез комбинации на пръстите със седмото пръстово отверстие – мърморката;

* чрез полузапушване на пръстовия отвор, което се нарича кърма.

Развитие на специфичните характеристики на инструмента

„Днес гайдата е между инструментите, които могат да изпълняват изключително виртуозни произведения, със сложни орнаменти. Както при всички музикални инструменти така и при гайдата, големината на инструмента е от значение. Колкото по-голям е инструмента, толкова по-тромав е той. Поради тази причина джура гайдите са по-технични и пъргави от каба гайдите.

Еволюцията при гайдарското свирене променя начините на представяне на гайдарската музика, които да отговарят на определени условия:

а) импровизация – като средство за себеизразяване в настъпилите промени в интонационната среда;

б) промяна на музикалния израз чрез модернизация на стила;

в) налагане на „кларинетния“ маниер в общата гайдарска практика;

г) демонстрация на самоцелна показна виртуозност;

д) комерсиалността като музика; визия; сценично поведение и др.“ (Георгиев, 2014: 17-18)

Еволюцията води до относително нови и съвременни похвати, които са наложени от най-големите майстори- гайдари и доразвити от поколенията след тях. Такива похвати са намаляване на амплитудата на движение на пръстите; свиренето в „неудобни“ тоналности; съчетанието между мърморка и кърма с по-малко въздух; меки пискуни и др. Днес двата похвата – архаичният и съвременният- са арсенала от технически средства на съвременния гайдар. По-горе описаните похвати са част от новите изразни средства при свиренето на гайда. С тях не се изчерпват всички възможни начини на свирене, но те се срещат най-много и са най-употребяваните в съвремието и подлежат на разглеждане при разглеждането на изпълнителските техники.

В заключение може да се каже, че гайдата е музикален инструмент, ползван от древни времена, както у нас, така и в много други страни. Предпочитан заради способността да създава празнична атмосфера около себе си, както и да изразява ежедневните социални емоции, гайдата освен музикален е и социален инструмент, чийто глас заслужава да бъде част от живота на човека днес и в бъдеще. Теорията и практиката сочат, че много млади хора в момента проявяват интерес към занимание с български фолклор и в частност с изпълнения на гайда. Специализирано обучение по гайда младежите получават в националните музикални училища, а след това подготовката им продължава и в университети с музикални специалности, като АМТИИ – гр. Пловдив, ШУ „К. Преславски“ и др.

References

1. Angelov, A., (2001), Instrumentite v narodniya orkestar II, Plovdiv.
2. Vakarelski, H., (1935), Bit u trakiyskite i maloaziatskite balgari, Sofiya.
3. Georgiev, I., (2014), Evolyutsiya na gaydarskiyat stil v balgariya, Sofiya, s.17-18.
4. Dzhudzhev, S., (1970), Balgarska narodna muzika, tom I, S.
5. Dzhudzhev, S., (1975), Balgarska narodna muzika, tom II., s. 58.
6. Kaufman, H., (1970), Balgarska narodna muzika, C.
7. Kachulev, I., (1965) , Izvestiya na instituta za muzika, tom II, BAN.
8. Narodna proza ot Pazardzhishko. SbNU, 56, 1980, s. 437.
9. Prashanov, T., (1974), Nachalna shkola za gayda, Nauka i izkustvo, Sofiya.
10. Stoyanov, KR., (1915), Tetevenski govor,Sb.NU, s. 31.
11. Todorov, M., (1973), Izvestiya na instituta za muzika, Nauka i izkustvo, s. 72.
12. Todorov, (1973), Balgarski narodni muzikalni instrumenti, Sofiya.

Статията е изготвена по проект № РД-08-129/07.02.2018 г.
на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Данаил Енчев Желязков
докторант в ШУ „Епископ Константин Преславски“
катедра „Социална педагогика“
e-mail:esd32@abv.bg
НУФИ „Филип Кутев„ гр. Котел

ХАРАКТЕРНИ ОСОБЕНОСТИ НА КИТАРНИЯ СЪПРОВОД

Даниел В. Василев

A MAIN CHARACTERISTICS OF THE GUITAR ACCOMPANIMENT

Daniel V. Vasilev

ABSTRACT: The article described definitions of accompaniment and the main types of accompaniment. The attention is directed to the technical possibilities of the guitar as instrument. This is the basis for the deployment of a conceptual technology to use the instrument as accompanying.

KEYWORD: accompaniment.: opportunities, creation, performance

Музикалният съпровод се дефинира като музикално изпълнение, което съпровожда отделно изпълнение [Съвременен тълковен речник: 860]; музикална партия (вокална или инструментална), която поддържа или осигурява фон за други музикални партии [www.britannica.com/art]; специално обособена партия за съпровод на главна партия или на мелодия на вокално или инструментално произведение, служеща за основа и опора на водещия глас или солист; допълва и доизяснява художественото съдържание на творбата; понякога излиза от основните си функции и се превръща в равноправна или господстваща партия в ансамбъла, но за кратко време [Музикален терминологичен речник: 13]; музикална партия, допълваща главната мелодия, служеща за хармонична и ритмическа опора (на певеца, инструменталиста) и задълбочаваща художественото съдържание на музикалното произведение [Энциклопедический словарь юного музыканта: 9]. Използва се синонимно с акомпанимент. Характерът и значението на съпровода зависят от епохата, националната принадлежност на музиката, от нейния стил, жанр. Например в средновековната музика се използва унисонно или октавово удвояване на вокалната мелодия от един или няколко инструмента. В XV-XVI век съпроводът при вокални полифонични произведения в художествено отношение се явява с второстепенна роля. Говорейки за формирането на съпровода, не бива да се пропуска отчитането на хомофонния тип многоглас, характеризиращ се с разделяне на гласовете на основен и съпровождащи (за разлика от полифонията, където всички гласове са равнозначни). В древната култова музика широко се използва този тип хомофония, където основен е високият глас, а останалите изпълняват функция на съпровод, близък до акордовия. С развитието на хомофонно-хармоничния

стил в края на XVI и началото на XVII век съпроводът се разбира като хармоническа опора на мелодията. В това време е прието да се изписва само ниският глас на съпровода, насочващ хармонията с помощта на цифрови обозначения (генерал бас или цифрован бас). На изпълнителя се предоставя да прояви своята фантазия, възможности за импровизация при разшифроването на цифрования бас във вид на акорди, фигурации и т. н. От времето на Й. Хайдн, В. Моцарт и Л. Бетовен авторите изписват напълно съпровода – наблюдава се по-голяма яснота на хармонията и фактурния рисунък. В епохата на Романтизма достига високо художествено ниво на равноправен участник в изграждането на художествената творба. През XX век нови предизвикателства пред това изкуство поставя джазът и популярната музика.

В теорията на музикалното изкуство се различават няколко *основни типа съпровод*[Люблинский 1987: 45]:

• акордова опора – проста форма на хармоническа опора, поддържаща мелодията със задържани акорди, често използван в оперната, камерната, романсовата музика;

• редуване на бас и акорд – най-разпространен тип при домашно музициране (в миналото и днес); равномерно подчертаване на еднакви моменти на движението вътре в такта, съпоставяне на опорен басов тон с по-леко акордово съчетание; в основата на много национални танци (мазурка, полонез, менует, гавот, валс, сарабанда и др.); много често използван при съпровод на песенен репертоар;

• акордова пулсация – оживена хармонична опора в хомофонната музика, с учестена пулсация на акорди, разположение на акордите в хармоническа фигурация, арпежиране…;

• хармоническа фигурация – фактурно обработване на акорди, подвижен фон, носи мелодическо движение в хармоничните гласове;

• полифонично съчетаване със соловата партия – носи мелодично движение в съпровода, имитира мотиви от главната партия или представлява повече или по-малко самостоятелни и завършени противосложения.

Използването и особеностите на тези различни типове съпровод се разкриват в настоящата статия.

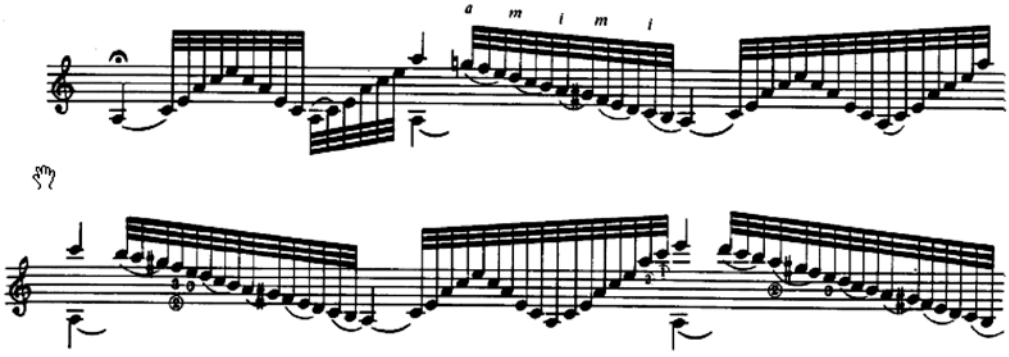
Кое прави китарата толкова подходящ и привлекателен инструмент за съпровод в миналото и днес е въпрос, на който не може да се отговори еднозначно. На пръв прочит всеки би отговорил, че инструментът е може би най-масовият и разпространен в света, на него се свири сравнително лесно, а и обучението сякаш не отнема много време и протича леко. Първото твърдение безспорно е доказан факт – китарата е най-разпространеният и най-„достъпен" инструмент в наши дни. Неговата мобилност и възможности го превръща в най-употребявания инструмент в наши дни (китарата е разпространена на всички точки на планетата, била е дори и в космоса). Относно второто твърдение, преценката е изключително погрешна, дължаща се на това, че повечето хора възприемат инструмента предимно като акомпаниращ на лесни песни и

леки жанрови пиеси, свързани предимно с популярната и фолклорната музика на някои народи. Истината стои на диаметрално противоположната страна и това е продукт на недостатъчната компетентност относно възможностите на китарата и нейните особености като инструмент, включително и по отношение на музикалния съпровод.

Още преди векове композитори като А. Диабели, Х. Берлиоз, К. Вебер, Н. Паганини и много други са стигнали до извода, че китарата съчетава изразните възможности на цигулката и полифоничните възможности на пианото.

В няколко пункта, в резюме се представят възможностите преимущества на инструмента, които допринасят за използването му с успех за съпровод.

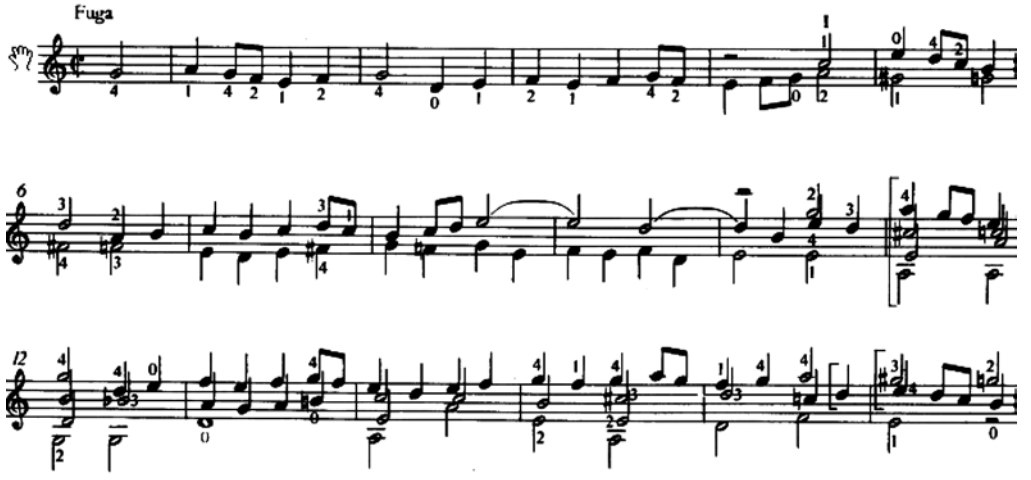
1. Китарата има изключителна **„пъргавина“**, тя е много подвижен инструмент, особено що се отнася до темпото и техниката на изпълнение (гами, арпежи, двоен, троен и четворен гриф и т. н.). Неслучайно Н. Паганини казва: „Аз съм крал на цигулката, а моята корона е китарата“. Известно е, че повечето пиеси за цигулка Паганини първоначално създава за китара и впоследствие преработва за цигулка. По същия начин постъпва и с техния съпровод. Мнозина музиковеди твърдят, че оркестровите партии на концертите му за цигулка се „събират“ (могат да се изпълнят) в една китара.



Пример №1: Н. Паганини Каприччио №5

2. **Щрихи**. Китарата притежава способностите за изпълнение на всички щрихи, „принадлежащи“ на струнните лъкови инструменти: legato, non legato, staccato, pizzicato, vibrato, glissando, флажолетни тонове и други;

3. **Полифонични възможности**. Китарата в подходяща теситура и тоналност може да поддържа до три и дори до четири облигатни гласа:



Пример №2: Й.С Бах BWV 1005

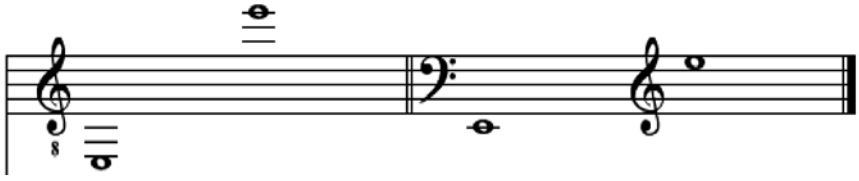
4. **Педализация**. Инструментът е един от малкото, осигуряващи непрекъснато звучене. Всеки клавишен инструмент при смяна на акордова последователност и функционалност губи (макар и за части от секундата) част от трайността на тона. При китарата, благодарение на употребата на свободни струни и възможността на всеки тон да бъде изпълнен на различна струна и позиция в даден момент, това може да се избегне напълно.

5. Инструментът изключително сполучливо пресъздава **автентичния съпровод** на предкласични произведения (предназначени в оригинал за клавесин и чембало) поради близостта и фоничнато сходство на тона – особено при изпълнение с метални струни, поради сходното звукоизвличане („Хамър-клавирът“ е изобретен далеч по-късно) и липсата на демпфер на последните.

6. **Тембър**. Характерна особеност на инструмента са неговите темброви възможности като изпълнение на sul tasto, sul ponticello, con legno, tambourin и чисто фоничните ефекти, които имитират други инструменти (например соло барабанче, което се получава посредством кръстосване на 5. и 6. струна и др.).

7. **Теситура**. Китарата е условно транспониращ инструмент. Тя звучи октава по-ниско от изписването. Диапазонът ѝ е: E-b2 (при скордатура дори от D), но реално използваемият е до „e2“, тъй като по-високите тонове над XII позиция се изпълняват над деката на инструмента и са трудни за изпълнение. Тази теситура я прави изключително удобна за съпровод: ниските тонове са особено подходящи за изпълнение на басова партия, а високите рядко навлизат в теситурата на солиращите инструменти.

Изписва се: *Звучи:*



Пример №3: Теситура на китарата

Разбира се, тук е мястото да споменем и някои от недостатъците на инструмента, като сравнително бързото отзвучаване (заглъхване) на тона и ограничените му динамични възможности, особено що се касае до изпълнението на форте-фортисимо и на по-силна динамика. Тези недостатъци обаче благодарение на напредъка на съвременната аудио- озвучителна техника, са абсолютно преодолими.

Като резултат на горе описаните възможности на китарата като инструмент и основните видове съпровод, можем да извлечем заключението, че тя е изключително подходящ за създаване и изпълнение на съпровод. Това е основа за разгръщането на концептуална технология за използването на китарата като съпровождащ инструмент.

References

1. **Gazaryian, S.** Story about the guitar. M., 1987.
2. **Lyublinski, A.** Theory and practice accompaniment. M., 1987.
3. **Wolman, B.** Guitar I Guitarists. M., 1968.
4. Music term vocabulary. Sofia, 1969.
5. www.britannica.com/art

Даниел Василев Василев
докторант ШУ „Епископ Константин Преславски“

КОМУНИКАТИВНИ НАРУШЕНИЯ ПРИ ДЕЦА С ДЦП

Дарина Ж. Бонева

COMMUNICATIVE DISORDERS IN CHILDREN WITH CPD

Darina J. Boneva

ABSTRACT: Child Cerebral Palsy (CCD) is a group of non-progressive but frequently changing motor impairment syndromes (Chavdarov, Iv., V. Bozhinova, [2011]).]). Positions, movements and coordination are affected. The most frequently mentioned etiologic factors include infection during early pregnancy difficult or premature birth, cerebral hemorrhage, infection or accident affecting the brain in infancy, abnormal brain development. Usually there is polietiologiya, a combination of pre- and perinatal factors. The infringement is characterized by early onset period, organic brain impairment departments governing position and body movement, impaired motor development as a leading syndrome, and non-progressive nature of the condition (Mutafov, S., I. Petrov, 1994). Along with the motor pathology, different combinations of secondary and / or concomitant communication disorders are observed.

KEYWORDS: communicative disorders, children, childhood cerebral palsy, dysarthria, underdevelopment, lack of words

Детската церебрална парализа (ДЦП) е група от непрогресиращи, но често променящи се синдроми на моторно увреждане (Чавдаров, Ив., В. Божинова, [2011]). Засегнати са позата, движенията и координацията. Най-често посочваните етиологични фактори са инфекция през ранната бременност, трудно или преждевременно раждане, мозъчен кръвоизлив, инфекция или инцидент, засягащ мозъка през ранното детство, абнормно мозъчно развитие. Обикновено е налице полиетиология, съчетание на пре- и перинатални фактори. За нарушението са характерни ранен период на поява, органично засягане на мозъчните отдели, ръководещи положението и движенията на тялото, нарушение на моторното развитие като водещ синдром, и непрогресиращ характер на състоянието (Мутафов, С., И. Петров, 1994). Успоредно с двигателната патология се наблюдават различни комбинации от вторични и/или съпътстващи комуникативни нарушения. Нарушенията на езиковото развитие при деца с ДЦП могат да възникнат по два механизма: като пряк резултат от пораженията на нервните структури и функции или вторично, като следствие от комбинацията между двигателните, сензорните и други нарушения, които затрудняват взаимодействията със средата. Най-често трудностите са свързани с артикула-

ционни проблеми, речеви и езикови нарушения, свързани с увредата на двигателния неврон. Наблюдава се невъзможността за контрол на позата за говорене и слушане, нарушен мускулен тонус и рефлексии, дишане и фонация, а в някои случаи и снижен интелект. Детската церебрална парализа е придружена и от разнообразни говорни дефекти, както при децата с нормален интелект, така и при тези с интелектуални нарушения. Нарушенията са обусловени от увреди на целия двигателен апарат на речта. Различни проучвания отбелязват разстройствата на фонацията, артикулацията, дишането,, многократното повторение на една и съща дума или сричка, напомнящо органично заекване,нарушения на звукопроизносителната страна на речта обусловени от дизартрия и др. Установено е, че говорни дефекти притежават 65 – 80 % от децата с церебрална парализа, като се започне от леки артикулационни смущения, вследствие на двигателните увреждания и се стигне до дизартрия. Същевременно говорния недостатък, може да е първичен т.е, да е засегнат центъра на говора. Тогава се появява сензорна алалия или различни нейни варианти. Няма пълно съответствие между ДЦП и дизартрия на развитието. Дизартрията се среща при около 60 – 70 % от децата с ДЦП, но не при всички. Децата с ЦП обикновено се описват като пасивни комуникатори, като най-близките им комуникативни партньори насочват и контролират взаимодействието. Възможни причини за това поведение са лоша разбираемост на говора, малко на брой инициирани от детето взаимодействия, прости комуникативни актове, използвани от детето говори за „рецептивно-експресивен разрив“ в езиковата употреба. Често устният език в по-късна възраст е твърде ограничен за сметка на употребата на социални жестове като махане с ръка за поздрав, посочване и др. Детето комуникира предимно, за да изрази нуждите си, монологичната и разказна форми не съществуват. Наблюдават се буквално, в прекалено широк смисъл или стеснено разбиране на значението на думите; затруднено разбиране на глаголи, означаващи придвижване; затруднено разбиране на сложни граматически конструкции с вметнати части или изразяващи времеви и пространствени отношения; затруднено разбиране на идиоматични изречения, метафори и скрит смисъл. Вербалната продукция се характеризира със следните особености: недоразвитие на обобщаващото значение на думите; липса на абстрактни думи; трудности в подбора на думи, необходими за даден контекст; чести замени на думи с различно значение, но сходно звучене; замени на названия на сходни по ситуативна връзка или предназначение предмети; замени на названия на действия и признаци с названието на самия предмет или с названията на предмети с външно сходство, неправилно граматично съгласуване между думите, честа употреба на щампи и др. (Малофеев, Н. Н., 1985; Мастюкова, Е. М., 1983; Симонова, Н. В., 1985).

References

1. **Mutafov, S., I. Petrov,** (1994), Somatopedia, Sofia: Kl. Ohridski, pp. 50 – 57, 2.3.1. Child Cerebral Palsy.

2. **Chavdarov, Iv., V. Bozhinova,** [2011], Diagnostics, Rehabilitation, Treatment and Administration of Children with Cerebral Palsy – Consensus.

3. **Malofeev, H. H**. (1985), Characterization of Lexical Resource in Students with Cerebral Palsy, Defectology, № 1, 1985, p. 29 – 33.

4. **Simonova, H.V.,** (1985), Characterization of the Slovene Resource in Doppler, Cerebral Palsy, Defectology, No. 3, 1985, p. 67 – 71 12.

Дарина Живкова Бонева, докторант,
Тракийски Университет, гр. Стара Загора,
e-mail: darina_boneva@abv.bg

КУЛТУРНОТО НАСЛЕДСТВО В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО В ШЕСТИ КЛАС

Деница В. Спасова

THE CULTURAL HERITAGE IN THE TRAINING ART IN SIXTH GRADE

Denitsa V. Spasova

ABSTRACT: Art education in the sixth grade focuses on knowledge, skills and attitudes that form a comprehensive and in-depth insight into the achievements of national and global artistic culture. The learning subject during this phase develops and systemizes the skills and knowledge acquired in the initial phase. A new focus is the knowledge and activities related to the history of art and the connection between art and the virtual environment. By successfully illustrating the objects studied, pupils will receive targeted visual data according to the objectives and tasks of the specific learning content

Като съществена част от многобройните аспекти на културната сфера изобразителното изкуство, посредством многообразието на изразните си средства и форми на изява, е носител на послания и ценности, които са доказано незаменимо средство за развитие на емоционално-естетическото отношение на личността към заобикалящата реалност. Естетическите и възпитателни функции на изобразителното изкуство имат дълбоки педагогически традиции, както в национален, така и в световен мащаб.

Уроците, свързани с културно наследство в шести клас са насочени към овладяване на базисни знания и отношения към средновековното и ренесансовото изкуство и изграждане на естетически критерии за оценка на обекти от действителността и произведения на изкуството. Годишния брой за изучаване на предмета е общо 68 часа. Темите за учебното съдържание са рамкови и нямат задължителна последователност. На учителя се предоставя свобода при подбора на методите и средствата на обучение за постигане на очакваните резултати. Съотношението между разпределението на часовете по различните дейности (упражнения, практически дейности и нови знания) е относително и приложението му зависи от конкретните условия в учебната практика. Успешно онагледяване на изучаваните предмети и обекти в уроците по изобразително изкуство в шести клас може да се осъществи чрез паметниците на културата и изкуствата, оставени от времето на Първата и Втората българска държава, както и периодът на българското Възраждане.

Подготовката на учениците в шести клас по изобразително изкуство, както и затвърждаването на усвоените теоретични знания, свързани с културното наследство може да се осъществява както в класната стая, така и извън училище под формата на:

– пленер – за възприемане на обекти от културно-историческото наследство в родния край и региона;

– посещение на музеи и галерии- за възприемане на творби на изобразителното изкуство;

– организиране на изложба с ученически творби- за представяне на резултати от проекти от индивидуана и колективна изобразителна дейност (рисунки, презентации и др.).

Изучаването на културно наследство в шести клас започва с темата за Архитектурата и изкуството във Византия. Като очаквани резултати от урока, ученикът трябва да умее да разпознава основни паметници на архитектурата на византийското изкуство. Да съпоставя елементи от ранната и късната античност. Да интерпретира в изобразителна задача полихромната мозайка. Като обект за онагледяване може да бъде църквата „Света София" в Константинопол, а в днешна България има не малко запазени архитектурни паметници от времето на Византия. Голям брой ранновизантийски постройки са проучени на хълма Царевец във Велико Търново. Една от най-значителните сгради е перистилна сграда запазена пред северната фасада на царския дворец. Византийски гробници са открити в София, Пловдив, Варна, Сандански, Провадия и др.

Изучаването на културното наследство в шести клас е последвано от Романската архитектура и изкуство на католическа Европа. Като очаквани релултати ученикът трябва да умее да познава най-общо изкуството и архитектурата на Средновековието. Да коментира образци от Романското изкуство и архитектура и да ги интерпретира в изобразителна дейност. Да разграничава творби на изкуството и архитектурата от романския период на Средновековието. На ученика трябва да се даде възможност да разшири речника си с нови понятия за изобразителното изкуство и да прави заключения за живота на хората през Средновековието на база съхранена архитектура и артефакти. Като обекти за онагледяване на темите свързани с Романско изкуство могат да бъдат: Катедралата в Шпеер, Германия, Абатската църква в Корвей, Германия, църквата „Сент Етиен" в Кан, Франция.

Темите, свързани с изучаване на културно наследство в шести клас са последвани от Готическото изкуство. Като очаквани резутати от ученика се изисква в най- общ план да разграничава творби на изкуството и архитектурата от готическия период на Средновековието. Да интерпретира в изобразителна дейност техниката витраж. Като обект за онагледяване на темата с ясно подчертани белези на Готическо изкуство може да бъдат представени: катедралата „Нотр Дам" в Лаон, Франция, храмът „Мария ам Гещаде" във Виена или катедралата в Солсбъри, Англия. Единстевеният образец на готическата архитектура в България е римокатолическата катедрала „Св. Павел от Кръста" в Русе.

Слевдащи теми, свързани с културно наследство в уроците по изобразително изкуство са архитектурата и изкуството на ранния, зрелия и късния Ренесанс. Като очаквани резултати от обучението се изисква ученикът да умее да разпознава основни произведения на художници от Италианския Ренесанс. Да изразява отношение към художествени произведения от Европейския Ренесанс и да използва знанията си в изобразителната дейност. Обекти за онагледяваме могат да бъдат произведения на Леонардо Да Винчи, Микеланджело Буонароти, Джото Ди Бондоне и др. Български паметници на културата от този период могат да бъдат посочени Боянската църква и Ивановските скални църкви. Предренесансовото изкуство в нашата родина е изпреварило времето си с нетипичните образи и фигури за изкуството на Средновековието. Интересен при изучаването на теченията в изобразителното изкуство е факта, че ако нашата родина не беше паднала под Турско робство, щяхме да преминем в епохата на Ренесанса още преди Италия.

Като нов раздел в уроците по изобразително изкуство в шести клас са изкуството на Първото и Второто българско царство. Като успешен метод за онагледяване на изучаваните обекти е организирането на екскурзия или пленер.

Един от забележителните паметници на културата от времето на Първата българска държава е уникалният скален релеф Мадарски конник. В региона има следи от живот още от каменно-медната епоха, както и следи от траки, римляни и ромеи. Обект за наблюдение от тази епоха могат да бъдат старите столици Плиска и Преслав. През осемте десетилетия, останали в историята ни като „Златния век“ са създадени изключително благоприятни условия за развитието на българската култура и изкуство. Столицата Плиска е една от най-представителните столици в ранно-средновековна Европа. Днешният комплекс включва: „Дворецът на хан Крум“, Малък и голям дворец, крепостни стени и Голямата базилика. В Плиска са открити разнообразни археологически находки, между които е кръст от три части, богато украсен със сцени от Новия завет, златни пръстени, медальони, обеци, керамика, фаянс, архитектурни фрагменти и др. Всички те са достъпни за наблюдение и изучаване на високото ниво на златарското изкуство през този период. Като обект за онагледяване от времето на Първото българско Царство е и старата столица Велики Преслав. Едно от забележителните постижения на проложно-декоративните изкуства през времето на Златния век е преславската рисувана керамика. Не по- малко интересни са иконните изображения. Един от ярките паметници на преславската керамична иконопис е иконостасът от Дворцовия манастир в столицата. Интерес представлява и откритото в близост до старата столица Преславско златно съкровище от XX век.

Като обект за наблюдение от времето на Второто българско царство може да бъде старата столица Велико Търново. Едно от най-значителните постижения на културата и изкуството от времето на Втората българска държава е развитието на Търновската живописна школа. Цялостно съхранен ансамбъл, принадлежащ към Търновската живописна школа, са уникалните фрески от

Боянската църква. Многообразието от манастири, както и произведенията на керамиката през този период се отличават с голямо разнообразие и висока производителност. Скулптурата е най-ярко представена от релефната каменна пластика. Значително развитие достигнало и изкуството на дърворезбата.

Периодът на българското Възраждане е време на подчертан разцвет в архитектурното изкуство и строителството. Като обекти за наблюдение в урока по изобразително изкуство могат да бъдат посочени възрожденските къщи в Котел, Копривщица, Пловдив, Трявна, Дряново, Арбанаси и др. Забележителен паметник на градската архитектура и обект за наблюдение в урока може да бъде Даскаловата къща в Трявна, Филаретовата къща в Жеравна, Куюмджиоглувата къща в Пловдив, Каблешковата къща в Копривщица и др. Едни от големите центрове на дърворезбарското изкуство от времето на българското Възраждане са Тревненската резбарска школа, както и Самоковската, Дебърската и Калоферската. Изключително виртуозна творба на резбарското изкуство и интересе обек за наблюдение със забележителната прецизност на изработка е Рафаиловият кръст.

В шести клас възприемането и анализът на изобразителни и архитектурни творби е незаменим фактор при изграждане на естетическия вкус и визуална култура на детската личност. Срещата с богатството на художественото ни наследство, както и с постиженията на българското и чуждестранно изкуство оказва благотворно влияние върху формирането на нравствените и морални критерии на младата личност, ще помогне ориентацията ѝ към все по-нарастващата необходимост от познания за различните видове изкуства и начините на тяхното естетическо присъствие и въздействие в заобикалящата ни съвременна реалност.

References

1. Dobrev, D., The Art – History of Ideas, C., 2014.
2. Law on National Education, SG, 2016.
3. Law on Preschool and School Education, SG, 2016.
4. Papazov, Bl., Fine Art – Methodology and Practice, P., 2017.
5. Papazov, Bl., Cultural heritage on the Bulgarian lands, VT, 2009.

Деница Венециева Спасова, докторант
катедра „Визуални изкуства, теория и методика“
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
denitsa_spasova@abv.bg

ЗАВИСИМОСТ МЕЖДУ ПОКАЗАТЕЛИТЕ ЗА ДВИГАТЕЛНА ГОДНОСТ И ВОЛЕЙБОЛНИ ТЕХНИЧЕСКИ УМЕНИЯ ПРИ УЧЕНИЦИ ОТ ДЕВЕТИ КЛАС, ИЗУЧАВАЩИ ВОЛЕЙБОЛ В ЧАСОВЕТЕ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТНИЕ И СПОРТ

Диана Ж. Филипова

CORRELATION BETWEEN THE INDICATORS OF MOTOR ABILITY AND VOLLEYBALL TECHNICAL SKILLS FOR STUDENTS FROM THE NINTH GRADE, STUDYING VOLLEYBALL IN THE CLASSES OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT

Diana J. Filipova

ABSTRACT: Of particular importance in the physical preparation of the class IX students, is the automation and the processing of the individual volleyball elements and the construction of technical skills. Best results in the game are achieved with good teamwork between players, which requires the level of their technical skills to be as high as possible. It is not irrelevant to develop motor qualities in unity.

KEYWORDS: volleyball, physical education, technical skills, motor ability

Волейболът се характеризира с разнообразие от двигателни навици и игрови действия, които се отличават както по интензивност, така и по координационна структура [6]. „Конкретно за игровите действия във волейбола – те са комплексно проявление на двигателните качества по специален начин. Бързите и резки придвижвания на къси разстояния с честа смяна на посоката и експлозивни отскоци са пряко свързани с овладяване на техническите похвати“ [4]. Волейболът е игра – атлетична, емоционална и интересна, наситена с бързи и непрекъснато променящи се игрови ситуации. Това изисква мобилизация (физическа и волева), проява на сила, издръжливост, високо ниво на ловкост. Играта предоставя на практикуващите я богати възможности за комплексно развиване на двигателните навици и качества [1]. „Динамиката на придвижване, силата на горните крайници и на трупа са характерни за спецификата на играта и са качествата, които са оказали въздействие върху овладяването на изучаваните елементи от волейболната техника“ [3]. Волейболната игра „… се характеризира с висока динамичност и вариативност на движенията, което поставя големи изисквания както към физическата, така и към технико-так-

тическата и психологическата подготвеност на играчите“ [5]. Постигането на добри резултати е свързано с различни фактори, но водещи са физическите и техническите. Между тях съществуват и се проявяват многостранни връзки и зависимости [2].

Целта на изследването е да се установят зависимостите между някои двигателни качества, характерни за волейбола, и елементи от техниката на играта.

Обект на изследването са ученици от IX клас (момчета) на Първа езикова гимназия – Варна.

Предмет на изследване са някои двигателни качества и елементи от техниката на волейболната игра.

Контингентът на изследваните лица се състои от 37 момчета от IXти клас на Първа езикова гимназия – Варна.

Учениците са тестирани еднократно.

Обработката на резултатите от тестирането е извършена чрез програмите SPSS 19.0 и Microsoft Excel. Използван е математико – статистическият метод корелационен анализ. Характерът на връзките и степента на зависимост между изследваните показатели ще се определи чрез коефициента на Пирсън (r) за обикновени и линейни по вид количествено изброими признаци. За значими ще се приемат връзките при гранична стойност на коефициента на корелация (r=0,33) според броя на изследваните лица (n=37) и Pt>95 %.

Резултати и анализи:

Табл. №1.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	1																	
2	-,095	1																
3	,340	-,003	1															
4	**,401**	-,150	,096	1														
5	-,251	,000	-,118	-,238	1													
6	-,193	-,017	-,088	-,210	**,976**	1												
7	,273	-,043	,107	,207	,062	,146	1											
8	-,241	-,159	-,220	-,059	**,357**	,316	,121	1										
9	-,061	,002	-,153	-,100	**,387**	**,370**	,045	**,379**	1									
10	,067	-,213	-,235	-,129	,194	,203	,197	**,**273	,153	1								
11	-,061	-,007	-,177	-,177	**,453**	**,475**	,152	,183	,296	,233	1							
12	-,139	-,017	,073	,035	**,429**	**,439**	,123	,255	,155	,138	,244	1						
13	,059	,183	,080	-,108	,002	,054	-,267	-,043	,107	-,156	,036	**,365**	1					
14	,107	,042	,147	,115	-,095	-,105	-,120	-,040	,261	,076	,008	,104	,070	1				
15	,130	,050	,037	,175	,030	,090	,119	-,311	-,002	-,031	-,164	-,250	-,233	-,020	1			
16	,091	,184	,139	,100	-,011	,018	,106	,126	,203	-,264	-,060	,199	,184	,168	-,256	1		
17	,012	,212	-,068	,128	-,114	-,076	,154	,094	,066	,051	-,112	,180	-,028	-,038	,028	**,353**	1	
18	-,275	-,096	-,108	-,273	,023	,026	-,163	,106	,000	-,024	,105	,055	,157	-,001	,058	,033	,193	1

Анализът на резултатите показва, че най-силна е връзката между пети и шести показател. Това са „вертикален отскок от място“ (показател № 5) и „вертикален отскок след засилване“ (показател № 6), където r=0,976 – много голяма зависимост. Нормално е да има висока корелация, защото и двата показателя са с близка динамична структура. Двата показателя максимално се доближават до елементите от техниката на играта, съответно – блокада и забиване.

„Скоростна издръжливост“ (показател № 4) е в умерена корелационна зависимост със „Совалково бягане “ (показател № 1), r=0,401. И двата показателя са свързани със скоростното придвижване, което е от изключително значение за ефективното прилагане на елементите от техниката на волейбола, по време на игра. Без навременно придвижване повреме и на място, на практика е невъзможно ефективното прилагане на похватите по време на игра.

Показателите, характеризиращи динамичните способности на долните крайници (№ 5 и № 6), са в умерена корелационна зависимост с показателите, характеризиращи динамичните способности на горните крайници (№8 и №9).

След обработката на резултатите са се получили връзки между изпълнението на начален удар (№ 11) и подаването с две ръце отгоре – напред (№12).

Прави впечатление, че съществуват сравнително малко зависимости между показателите за двигателна годност и елементите от техниката на играта и между самите елементи. Може да се направи заключение, че на този етап от обучението по волейбол в часовете по физическо възпитание и спорт, състоянието на двигателните качества не е от решаващо значение за изпълнението на техническите похвати.

Подаването с две ръце отгоре (показател № 12) има умерена зависимост с подаването отдолу (показател № 13) r=0,365. В същата умерена корелация, r=0,353 влизат и показатели №16 с № 17 – отнасящи се до забиванията. Тези получени стойности се считат за нормални, като се има предвид сходния характер в движенията при изследваните елементи.

На базата на извършения анализ могат да се направят следните изводи:

1. Скоростното придвижване по игрището в различни посоки и скоростната издръжливост са двата показателя, които имат най-силна връзка из между всички изследвани. Навременното придвижване е от изключително значение за ефективното прилагане на елементите от техниката.

2. Показателите, които имат сходна динамична структура имат най-силни връзки помежду си. Това са показателите, свързани със силовите възможности на долните и горните крайници, подаванията с две ръце отгоре и отдолу.

3. Съществуват сравнително малко значими връзки между показателите за двигателна годност и техническите похвати и между самите технически похвати.

4. Състоянието на двигателните качества не е определящо (на този етап от обучението) за ефективното изпълнение на елементите от техниката на волейболната игра.

References

1. **Antonova,V.** Optimizirane na nachalnoto obuchenie po voleybol, BOLID-INS, Sofia, 2015 g.

2. **Antonova, V.** Usavarshenstvane protsesa na obuchenie v VI i VII klas na Sredno obrazovatelno uchilishte, DIS, Sofia, 2009 g.

3. **Antonova, M.** Izsledvane vliyanieto na spetsialno-podgotvitelni uprazhnenia i igri pri obuchenie po voleybol na studenti, DIS, Sofia, 2017 g.

4. **Bozhilov, G., V. Antonova,** Faktorna struktura na antropometrichni harakteristiki, dvigatelna godnost i tehnicheski umenia na uchenitsi ot VI klas, izuchavashti voleybol po fizichesko vazpitanie i sport v uchilishte", SN, br. 4 – II chast, 2010.

5. **Zhelyazkov, Tsv.** Osnovi na sportnata trenirovka, NSA PRES, Sofia, 1998 g.

6. **Kotev, Vl.,** Morfofunktsionalni osobenosti na voleybolistite, vklyucheni v natsionalnia otbor na Bulgaria za yunoshi do 17 godini, Sport i nauka, izv. br., 2017.

Диана Филипова, докторант
Шуменски Университет „Епископ Константин Преславски"
Катедра „Теория и методика на физическото възпитание и спорт"
diana777@abv.bg

ИЗСЛЕДВАНЕ НА ДВИГАТЕЛНАТА ДЕЕСПОСОБНОСТ НА УЧЕНИЦИ ОТ ДЕВЕТИ КЛАС, ИЗУЧАВАЩИ ВОЛЕЙБОЛ, В ЧАСОВЕТЕ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ

Диана Ж. Филипова

RESEARCH OF MOTOR CAPACITY OT STUDENTS FROM NINGTH GRADE WHO ARE STUDYING VOLLEYBALL IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORT CLASSES

Diana J. Filipova

ABSTRACT: Volleyball is a game with specific structure, both physical and technical, and psychological, requiring quick and accurate perception and correct response to the respective game situation. A game in which you have to respect your own coordination abilities and interaction with teammates within the relatively small playground. It is therefore of utmost importance in developing motor habits to work complexly for all.

KEYWORDS: volleyball, students, motor capacity, mobility

Проявлението на двигателните качества във волейбола е комплексно и специфично. Високото ниво на качествата е предпоставка за по-лесното и по-доброто овладяване на елементите от техниката и ефективното им приложение по време на игра. В работата, в часовете по физическо възпитание и спорт в средните училища е важно да се използват средства, които имат за цел стъпка по стъпка, последователно да изградят онези физически качества и двигателни навици, необходими на учениците да играят успешно волейбол [1]. „Волейболът се характеризира с разнообразието от двигателни навици и игрови действия, които се отличават както по интензивност, така и по координационна структура. Това допринася за развитието на основните физически качества, съчетани и балансирани в хармонична връзка“ [3]. Волейболната игра „съчетава в себе си всички положителни страни на колективните спортове – умение за игра с топка, бързина и точност на движенията, съобразителност“ [4], както и подчиняване на индивидуалното към колективното мислене.

Перманентният контрол върху нивото на развитие на основните двигателни качества, позволява на треньорите да определят основните направления за оптимизиране на учебно-тренировъчния процес и да работят по-ефективно за развитие на специфичните технико-тактически умения [6].

Естествено заедно с усъвършенстване на техниката и тактиката се развиват и физически качества, в подготовката се използват различни условия, прийоми и задания създаващи стремеж у младите хора за максимално проявление в упражнението на необходимото двигателно качество [5]

За да се постигне нужната кондиция и сработване между отделните играчи е необходимо много добро познаване на изградените у тях качества на физическата дееспособност – сила, бързина, ловкост, гъвкавост и издръжливост, както и координацията на тези качества между участниците в играта.

Скоростните способности и бързината на реакцията са също едни от най-важните качества, които влияят върху ефективността на технико-тактическите похвати във волейболната игра. Тези особености до голяма степен са повлияли върху спецификата на играта и на изискванията към двигателните качества на волейболиста [2].

Целта на изследването е да се определи състоянието двигателната дееспособност на учениците от IX клас, изучаващи волейбол в часовете по физическо възпитание и спорт в СУ.

Обект на изследването са ученици от IX клас (момчета) на Първа езикова гимназия – Варна.

Предмет на изследването са двигателните качества на учениците, изучаващи волейбол в часовете по физическо възпитание и спорт на СУ.

Контингентът на изследваните лица включва 37 момчета от IX-ти клас на Първа езикова гимназия – Варна.

Обработката на резултатите от тестирането е извършена чрез програмите SPSS 19.0 и Microsoft Excel. Използван е математико – статистическият метод вариационен анализ за определяне на средните нива (X) и разсейването на изследваните променливи (S и V %).

Табл. №1. Резултати и анализи

№	показател	n	Xmin	Xmax	R	X	S	V%
1	Совалково бягане	37	7,06	13,75	6,69	9,11	1,70	18,66
2	Специфична бързина	37	10	17	7	13,46	1,99	14,78
3	Бързина и ловкост	37	14,14	20,40	6,26	16,46	1,56	9,48
4	Скоростна издръжливост	37	17,44	26,16	8,72	20,90	1,70	8,13
5	Вертикален отскок от място	37	2,25	3,05	0,8	2,61	0,18	6,89
6	Вертикален отскок след засилване	37	2,30	3,10	0,8	2,67	0,19	7,11
7	Обръчи	37	5,10	37,17	32,07	11,46	6,35	55,41
8	Хвърляне на плътна топка – отгоре	37	2,70	4,80	2,1	3,98	0,61	15,68
9	Хвърляне на плътна топка – отдолу	37	2,80	5,80	3	4,06	0,76	18,72
10	Гъвкавост	37	70	117	47	100,14	11,12	11,10

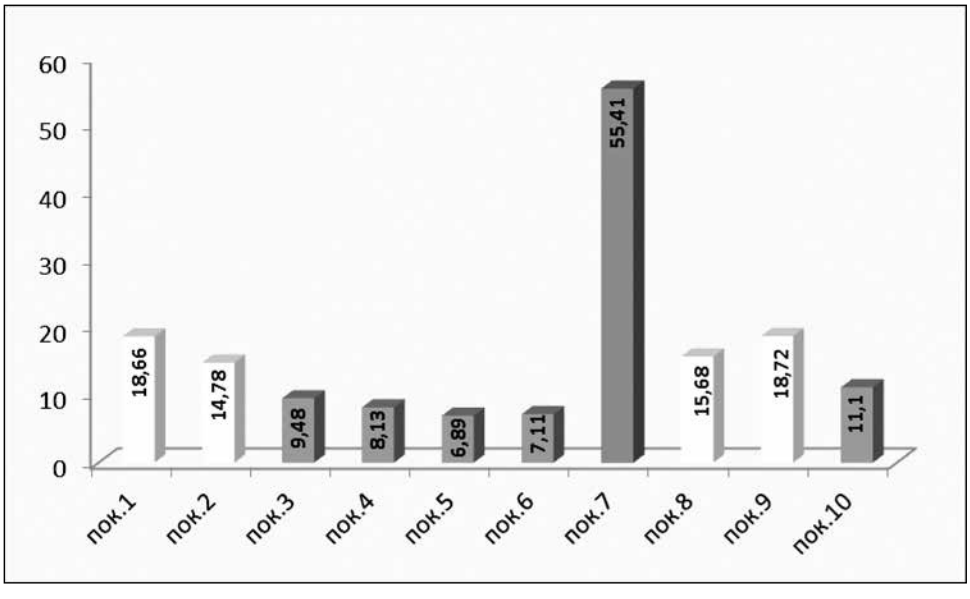
Показател №1 е „Совалково бягане“ (9 м – 3 м – 3м – 9м) и е измерен в секунди. Тестът дава информация за бързината на придвижване и смяната на

посока в рамките на волейболното игрище. Минималното измерено време е Xmin=7,06 сек, максималното е Xmax=13,75 сек. Получена е средната стойност от X=9,11. Коефициентът на вариация от V=18,66 % определя извадката като приблизително еднородна.

Показател №2 – „Специфична бързина“ (3м), определя честотата на движенията или бързината, с която се придвижва всеки ученик от средната линия до линията за нападение на волейболното игрище. Движение, често срещано в игрова обстановка. Измерва се броят на докосванията за 20 сек. Може да се каже, че е получен сравнително голям размах от R=7 бр. (при Xmin= 10 бр. и Xmax= 17 бр). Средната получена стойност е X=13,46. Стойността на коефициента на вариация от V= 14,78 % дава основание отново да се твърди, че извадката е приблизително еднородна.

Следващият изследван показател е „Бързина и ловкост“ (№3), измерван в сек. Тези качества са от изключително значение за правилното и качествено овладяване техниката на елементите във волейбола. При X=16,46сек и S=1,56 е получен коефициент на вариация от V=9,48 %, според която стойност групата се определя за еднородна по този показател.

„Скоростна издръжливост“ (№4) е показател, характерен за волейболната игра. Сравнително ниската стойност на коефициента на вариация от V=8,13 % определя групата за еднородна, което значи, че възможностите на момчетата от 9. клас да извършват скоростно работа продължително време, без да се намалява ефективността, са почти еднакви.



Фиг. №1.

Показатели № 5 „Вертикален отскок от място“, и №6 „Вертикален отскок след засилване“ дават информация за силовите възможности на долните крайници. Динамичната характеристика на вертикалния отскок се доближава максимално до елементите забиване (№6), блокада (№5). Стойностите на коефициентите на вариация V5=6,89 % и V6=7,11 % определят групата за еднородна.

Показател №7 „Обръчи“ наподобява положението в нисък стоеж и последващо придвижване по време на игра. Получен е много голям размах от R=32,07, при Xmin=5,10сек и Xmax=37,17сек. При средна стойност X=11.46сек и S=6,35 се получава изключително висока стойност на коефициента на вариация от V=55,41 %, който определя групата като силно неоднородна. Резултатът може да се обясни със слабите силови възможности на долните крайници при някои от учениците.

Показатели №8 и №9 „Хвърляне на плътна топка от седеж“ дават оценка на силовите възможности на горните крайници. Динамичната им структура наподобява елементите подаване на топката с две ръце отгоре и с две ръце отдолу. Получени са следните стойности:

- №8 (с две ръце от горе) – *X*= 3,98, S= 0,61; V= 15,68 %;
- №9 (с две ръце отдолу) – *X*= 4,06, S=0,76; V= 18,72 %;

Получените резултати определят групата като приблизително еднородна.

При показател №10 „Гъвкавост“, при отчитане на резултатите, за по-лесна обработка е прието, че стойността сто е равна на нула (100=0), т. е., положителна гъвкавост има над 100 см, а отрицателна – под 100 см. Средната стойност на групата X=100,14см показва положителна гъвкавост. Въпреки голямата разлика между максималната (Xmax=117см) и минималната стойност (Xmin=70см) и големият размах от R=47см, полученият коефициент на вариация V=6,69 % определя групата за еднородна.

След направения анализ, могат да се направят следните изводи:

1. Въпреки високите получени разлики между минималните и максималните постигнати резултати може да се обобщи, че момчетата имат сравнително еднакви възможности при изследваните показатели за двигателна годност.

2. Изследваните показатели за двигателна годност са характерни за волейболната игра. Изследваните лица са се показали като еднородна и приблизително еднородна извадка при девет от общо десетте теста. Това означава, че имат изравнени възможности при проявлението на бързината, динамичната сила на горните и долните крайници по време на игра.

3. Единствено при показател №7 “Обръчи“, групата се е проявила като силно неоднородна. Тестът е специфичен и предполага проявата на различни възможности при момчетата, според физическите им данни (ръст, тегло).

References

1. **Antonova, V.** Optimizirane na nachalnoto obuchenie po voleybol, BOLID-INS, Sofia, 2015 g.

2. **Bazelkov, M.,** Sportno-tehnicheskata podgotovka po voleybol na uchenitsite ot gimnazialna stepen na SOU, Metodicheski aspekti na fizicheskoto vazpitanie i sporta, UI "Ep. K. Preslavski", 2009 s. 42 – 47.

3. **Bozhilov, G.,** V. Antonova, Faktorna struktura na antropometrichni harakteristiki, dvigatelna godnost i tehnicheski umenia na uchenitsi ot VI klas, izuchavashti voleybol po fizicheskо vazpitanie i sport v uchilishte, SN, br. 4 – II chast, 2010.

4. **Kotev, V.,** Harakterizirane i sistematizirane na igrovata deynost v plazhnia voleybol, DIS, 2014.

5. **Simeonova, T.** Dinamika na fizicheska deesposobnost na uchenitsi IH – HII klas, zanimavashti se s basketbol, Sbornik nauchni trudove, ShU, PF, 2012, izdatelstvo Faber ISBN: 978-954-400-755-3, s. 315 ‑ 320.

6. **Tsarov, K., Ivanov, I., Ovcharov, S.,** Izsledvane varhu fizicheskata i tehniko-taktichеskata podgotvenost na nay-dobrite 15-godishni balgarski basketbolisti,. SN, izv. br. 2, 2004.

Диана Филипова, докторант,
Шуменски Университет „Епископ Константин Преславски",
Катедра „Теория и методика на физическото възпитание и спорт"
diana777@abv.bg

РАЗВИТИЕ НА ИЗОБРАЗИТЕЛНАТА ДЕЙНОСТ НА ДЕЦА С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ

Димитър И. Балкански

DEVELOPMENT OF THE IMPRESSIVE ACTIVITY OF CHILDREN WITH MISCELLANEOUS EQUALITY

Dimitar I. Balkanski

ABSTRACT: The article reviews the development of the pictorial activity of mentally retarded children during training and, in most general terms, identifies the main trends of the changes. The development of pictorial activity in these children follows the same approach to an ever more adequate reflection of reality as well as normal children. But this becomes much more difficult, slower than the latter, and does not reach the same level.

There are also some specific and alternative methods of art education for the development of pictorial activities of mentally retarded children.

KEYWORDS: children with mental retardation, pictorial activity

Изобразителната дейност е закономерно явление в детското развитие, което е свързано със степента на формиране на познавателни процеси, емоционална отзивчивост и творческа активност у детето при усвояването на заобикалящата го действителност. Нейното главно предназначение е децата да усвояват умения за рисуване, апликиране, моделиране, да се създаде у тях интерес към различните материали и технически похвати за изобразяване. Подрастващите трябва свободно, без затруднения, да реагират на всичко, което им прави впечатление в околната действителност, да задоволяват потребността си от общуване със света.

В методическата и педагогическата литература у нас, свързана с обучението на деца с умствена изостаналост, почти липсват задълбочени изследвания относно развитието на изобразителната им дейност. Понастоящем не се използват достатъчно възможностите на тази творческа дейност, която има огромно значение за корекционните, познавателните и образователните процеси при тази категория деца.

Умствено изостаналите деца обикновено до постъпване в училище не овладяват елементарното рисуване поради общото недоразвиване на висшите психични функции, мотриката (особено сложните движения на китките и пръстите на ръцете) и недостатъчно взаимодействие на анализаторите. Зато-

ва в пропедевтичния период особено внимание се отделя на изграждането на специални двигателни навици, на развитието на зрително-двигателната координация, на анализа на формата и цвета на обектите, на тяхното словесно обозначаване. През този период се развива работоспособността, целенасочеността на графичните действия, вниманието и наблюдателността на подрастващите.

При децата с умствена изостаналост изобразителната дейност не възниква и не се развива без специално обучение. Благодарение на обучението тези деца усвояват предлаганите им най-прости графични изображения, използват по специален начин предложените им за рисуване образци. Ниското интелектуално равнище не им позволява да изразят с думи какво точно са изобразили в своята рисунка.

По време на обучението по изобразително изкуство подрастващите с нарушения на психическото развитие овладяват различни практически умения, необходими за отразяване в рисунката на заобикалящите ги обекти и явления. Усъвършенстват се визуалните им умения, зрително-двигателната координация, целенасоченият анализ и др.

Разностранното възпитаващо и развиващо значение на заниманията по изобразителна дейност за децата с умствена изостаналост е разбирано и правилно оценявано в периода на тяхното обучение и възпитание. Много специални педагози, като признават и подчертават корекционната ценност на рисуването за развитието на детето като цяло и на неговата познавателна дейност в частност – отделят внимание и на емоционалната страна на изобразителната дейност.

Едновременно с това, специалистите не виждат много принципни различия между рисуването на умствено изостаналите и рисуването на децата в норма. Смята се, че рисуването на умствено изостаналите деца е по-бедно по съдържание, по-просто по техника и по-бавно се развива, т. е. отбелязват се главно разлики, които имат количествено изражение. Не е странно, че програмата по изобразително изкуство за специалното училище остава облекчена и е съкратен вариант на програмата, действаща в общообразователното училище. Разликата се изразява и в това, че при обучението по изобразително изкуство на умствено изостаналите деца винаги се е отделяло повече внимание на занятията с пропедевтичен характер.

В обучението по изобразително изкуство е много важно да се знаят особеностите на рисунките на умствено изостаналите, за да се отделят общите и специфичните черти на изобразителната дейност при други форми на аномално развитие (при деца със забавено развитие, с нарушения на анализаторите, а също при психични заболявания). Това се отнася и до всички видове изобразителна дейност на умствено изостаналите деца, независимо от това как и на какво ниво тя се осъществява.

Развитието на изобразителната дейност на деца с умствена изостаналост следва същия път на приближаване към все по адекватно отразяване на действителността, както и при нормалните деца. Но това става много по-трудно, по-бавно, отколкото при последните, и не достига същото ниво.

Смисълът на психологическото проучване на изобразителната дейност на умствено изостаналите се заключава не само в установяването на едни или други особености на развитие. То не трябва да се ограничава и от научната обосновка на корекционната работа. Корекцията е подчинена на главната цел на помощното обучение и възпитание – осъществяване на колкото е възможно по-ефективно и по възможност разностранно развитие на подрастващите, подготовката им за труд според силите и самостоятелен живот в обществото.

Специалният педагог, организирайки изобразителната дейност на децата, е необходимо да активизира познавателния интерес, който да преодолее формалното отношение към тази дейност. Важна предпоставка за проява и развитие на интерес към изобразителната дейност е наличието у децата на ръчни умения и навици. Но притежаваните слаби технически умения на децата с интелектуална недостатъчност се явяват сериозен проблем. Затова при тези деца трябва да се отделя достатъчно време на организацията за изграждане на умения за изпълнение на прости елементарни графични действия с молив или флумастер. "Благоприятно въздействие за това оказват разнообразните графични упражнения с игрови характер, в това число и подражанието, като се използват най-разнообразни и многоцветни материали" [4:153].

Познавателната активност на умствено изостаналите деца трябва да се организира така, че да ги подтиква към продуктивни действия. Това се постига, чрез осигуряване и провеждане на коригиращо-развиващи задачи в обучението по изобразително изкуство. Целесъобразно е да се използва такава система от действия, която включва не само словесно-зрително, но и двигателно-чувствено запознаване на подрастващите с предметите за изобразяване. Заедно с активната помощ от страна на учителя, подрастващите е желателно сами да участват в анализа на предмета, в създаването на неговия образ.

За преодоляване на пасивността на децата по време на анализа на предмета за изобразяване е необходимо учителят да подбере и постави въпроси, с които най-пълно да се определят характеристиките и признаците на предмета. Това ще даде възможност в обучението по изобразително изкуство да се развие познавателната активност на децата с умствена изостаналост. Правилно осъщественото обучение позволява да се обогатят образните им представи, получава се напредък при изпълнението на умствени операции от тях.

В педагогическата практика в специалното училище е желателно да се осъществява комплекс от художествено-дидактически игри и упражнения за развитие и коригиране на определени познавателни психични процеси. Препоръчително е всяко занятие по изобразително изкуство да се структурира във вид на разказ или къса приказка, а графичният му компонент да се осъществява върху отделно, увеличено на копирна машина или по друг, избран от учителя начин, копие на съответната рисунка.

На децата могат да се предложат увлекателни упражнения от типа „да намотаем кълбо конци", „дъжд – кап, кап, кап" и дидактически игри, свърза-

ни с познаването, назоваването и различаването на предметите по различни признаци.

Важна роля за формиране на интерес към изобразителната дейност играе запознаването на обучаемите деца с обекта на изображение. Изобразителната практика показва, че най-голямо внимание децата с умствена изостаналост отделят на вече познат предмет. Характеризирането на външните белези на предмета е важно да бъде в унисон и с разбирането от учащите се и на неговите вътрешни свойства – материала, от който е направен, начина на сглобяване или движение на отделни части и др.

При системно обучение умствено изостаналите деца могат да овладеят техниките на рисуване, така че да могат сравнително добре да изобразяват даден предмет по натура или по памет.

От особено значение за децата при осъществяване на изобразителна дейност е създаването от учителя на интерес към нея. При наличието на интерес детето задълбочено наблюдава обекта, внимателно го анализира и се опитва да направи определени изводи. Засиленият интерес към изобразителната дейност съдейства за познавателното развитие на детето с умствена изостаналост.

Спонтанно възникналата и примитивна изобразителна дейност на умствено изостаналите деца може да се развие в няколко насоки: "Преди всичко се наблюдава известен прогрес в сензо-моторните аспекти на отражението и изобразяването на естествените предмети. Към 6–7-годишна възраст е налице относително точно и цялостно сетивно отражение, както и известни възможности за елементарно отразяване на обектите чрез сравнително точни изобразителни и конструктивни действия (особено в моторния им компонент). Върху тази основа се развива второто важно направление на този тип отразителна дейност. От една страна, нараства броят на усвоените операции и действия с изобразителен (заменителен) материал, а от друга, се повишава неговото качество. Към седмата годишнина на децата с ИН вече се наблюдава значителен набор от изобразителни средства (умения и материал) и тяхното по-често самостоятелно използване. Все още децата предпочитат или естествените предмети, готови конструктивни елементи или добре познатите играчки и се нуждаят от стимулация при прехода към използване на изобразителни средства" [3: 90].

В резултат на развитие на изобразителната си дейност умствено изостаналите деца усвояват умения за разпознаването, използването и съчетаването на цветовете в своите рисунки. При изобразяване на различни обекти от заобикалящата ги действителност формата се усложнява, изобразителните изразни средства и композиционните елементи на изображението се обогатяват, възниква система от знаци, които заместват обектите в изображението.

Развитието на изобразителната дейност на децата в обучението по изобразително изкуство е невъзможно без използването на ***въображението.*** То става средство да бъдат разширени индивидуалните творчески възможности на подрастващите, а също така съдейства и за разширяване на социалния им опит. В корекционно-възпитателния процес по изобразително изкуство, въоб-

ражението се стимулира с помощта на множество теми, свързани с нереалното и фантазното – космическото пространство, приказки с фантазен сюжет, филмови и анимационни герои и т. н.

Направените изследвания в педагогическата практика определят някои предпоставки за развитие на изобразителната дейност при децата с умствена изостаналост:

- проява на определени потребности, мотиви, интереси;
- формиране на определена степен на развитие на възприятията, мисленето, въображението;
- формиране на емоционално-положително отношение към изобразителната дейност;
- изобразителната дейност да изпълнява функцията си на възпроизвеждане на реалната действителност;
- формиране на умения за отразяване не само на обекти, но и на техните съчетания и отношения в ситуации.

Изявата и развитието на изобразителната дейност на децата се определя от много фактори. Те зависят от възприемането, от обхвата на наблюдението, от богатството на въображението, от умението подрастващите свободно да асоциират и комбинират в процеса на изобразителна дейност.

Съществени средства, които влияят за стимулиране на изобразителната дейност при деца със специални образователни потребности, са:

- използването на различни материали, техники и изразни средства при изобразителна дейност;
- разнообразни теми, достъпни и познати на децата, носещи емоционално въздействие и активизиращи въображението;
- наблюдение на действителността (при теренотерапията сред природата);
- разглеждане на произведения на българското и световното изобразително изкуство с оглед повишаване на интереса и познавателната дейност на подрастващите;
- запознаване с различните видове изобразителна дейност – графично, живописно и декоративно изграждане на рисунката, апликиране, моделиране и художествено конструиране;
- използване на разнообразни нагледни средства с цел да се активизира вниманието на децата и да се повиши тяхната работоспособност;
- създаване на благоприятна психологическа нагласа чрез правилно дозиране на натовареността на обучаващите се, с оглед избягване на умората и активизиране на положителните емоции в хода на урока (занятието) по изобразително изкуство.

Интерес към изобразителната дейност при умствено изостаналите деца създават темите и сюжетите, които те пресъздават в своите рисунки. Темата е необходимо да е близка до детското мислене, да е позната и да събужда желание за изобразителна дейност. Компетентното ръководство на изобразителната

дейност приобщава всички деца към определена тема или сюжет, като се разкриват възможности за индивидуално образното им пресъздаване.

Работата по декоративно-приложна дейност предоставя възможност у умствено изостаналите деца да се развие освен ориентация в пространството на рисувателния лист, но и чувство за ритъм при изграждането на елементите за украса, които формират умения за координиране дейността на ръката и окото. Рисуването на орнамент затруднява подрастващите, като те често правят грешки и неправилно редуват елементите му. При целенасочено обучение се научават правилно да съчетават елементите на простия орнамент, но сложните елементи не им се отдават и те бъркат не само тяхната последователност, но и изображенията им.

Децата понякога се оставят да рисуват каквото искат по свое желание, с избрани от тях материали и техники на работа. По този начин учителят изучава интересите, предпочитанията и възможностите им, прави изводи за тяхното интелектуално и емоционално развитие, за богатството от образни представи и въображение и набелязва съответните корекционни задачи, които трябва да реализира в учебно-възпитателния процес.

„Използването на разнообразни техники увлича и активизира умствено изостаналите деца, разширява техните изобразителни възможности и развива редица умения и сръчности. Необходимо е обаче различните технически похвати така да са подбрани и подредени в процеса на обучение, че да могат да обезпечат развитието и усъвършенстването както на свободните и уверени движения на ръката, така също и на изящните движения на китката и пръстите на ръката“ [2: 259].

Неоспорима е ролята и значението на прилаганите методи и похвати в обучението по изобразително изкуство в специалното училище. Тяхното съчетание и взаимодействие е сигурен начин за правилното организиране и провеждане на корекционно-възпитателния процес, за усвояване на знания, умения и навици за работа у децата, за формиране на личностни качества у тях. Специфичните методи на педагогическа работа спомагат за повишаване на качеството и ефективността на обучението по изобразително изкуство, подобряват функционирането на цялостния корекционно-развиващ процес.

Все по-често на специалните педагози се налага да използват и алтернативни методи на обучение, които могат да намерят широко приложение при работа. Педагозите използват обучителни техники, целящи постигане на висока ефективност, въвеждат в практиката интерактивни и нетрадиционни методи на обучение.

„Тези специфични методи предлагат добри възможности за работа с децата по всеки учебен предмет в помощно училище. Използването им стимулира познавателната активност на учениците и може да се приеме за показател за качеството на учебния процес. Чрез прилагането на специфичните методи се подобрява мотивацията на децата за участие в учебната работа и усвояването на учебното съдържание и на практическите умения е пълноценно“ [5: 571].

Използването на ***мултимедийни презентации*** в обучението предполага активна и ползотворна работа на обучаващите се, провокирайки тяхната креативност и правейки усвояването на знанията по-интересно и непосредствено. Мултимедийните презентации са подходящи за представяне както на нови, така и при затвърдяване на усвоени знания, стимулирайки мотивацията и влияейки върху степента на концентрация и продължителността на задържане на вниманието на подрастващите.

Съвременните компютърни технологии, в частност ***компютърните игри,*** повишават възможностите за разнообразяване на дейностите по време на занятието, за ангажиране на вниманието на децата и за провеждане на индивидуална или групова работа с различни нива на сложност на задачите. Компютърните игри влияят положително при:

- „овладяването на специфични движения за работа с мишка, т. е. за развитие на фината моторика;
- осъществяването на връзка мишка – клавиатура – монитор, свързани с развитие на ориентацията в пространството и развитие на абстрактно-логическото мислене;
- овладяване на графичния вид на буквите чрез възприемане на графични образи и символи и работа с клавиатурата“ [6: 270–271].

При осъществяване на корекционната работа в заниманията по изобразително изкуство се прилагат и ***терапевтични методи.*** Съществуващите различни варианти на терапии зависят и се прилагат от състоянието на децата, от характера на техните нарушения и от индивидуалните им възможности.

Арт терапията като метод предполага изразяване на чувства, емоции и състояния и тяхното осмисляне чрез изкуство. За постигане на максимален ефект от процеса на терапия чрез изкуства се използват различни творчески дейности, които се използват като комплексен метод за терапия, обучение и възпитание.

При използването на арт терапията трябва да се съблюдават следните задачи:

- изследване на уменията за въображения и творчество на децата;
- умения за превъплъщаване в различни роли;
- умения за разпознаване и изразяване на емоции и чувства;
- умения за работа в екип.

Куклотерапията въздейства на децата с умствена изостаналост и допринася за развитие на социалните взаимодействия, за обогатяване на комуникативните умения, речта и за постигане на емоционална устойчивост. Провеждана най-често в началото на занятието, куклотерапията се оказва важно средство за мотивиране на подрастващите към изобразителната дейност.

За успешното осъществяване и развитие на детската изобразителна дейност важна роля играе педагогическото ръководство на учителя. При ръководенето на изобразителната дейност той непрекъснато трябва да проявява чувство на уважение към подрастващите, да вярва в техните сили и възможности, да

общува с тях, създавайки емоционална атмосфера за работа. Освен това специалният педагог трябва да търси и прилага подходящи средства за мотивиране на изобразителната дейност на децата и да насърчава всяко тяхно постижение. Само по този начин заниманията по изобразително изкуство ще създадат интерес, удовлетворение и радост на подрастващите, ще укрепят тяхната вяра в собствените им сили, ще ги стимулират към изобразителна дейност.

Трябва да се знае, че само чрез продължително и целенасочено обучение децата с умствена изостаналост могат да усвоят и развият определени нива от умения, целенасочено да използват изразните възможности на изобразителните материали и съответните им техники.

Спецификата на работа и трудната подвижност на една част от тези деца (с вторично заболяване) създава проблеми при използването на материалнотехническата база по изобразително изкуство, което налага провеждането на арттерапевтични занимания да става по кабинетната система. Кабинетът по изобразително изкуство трябва да отговаря на определени изисквания: да е просторен, удобен и светъл; да е подходящо оборудван с мебели, нагледни и технически средства и най-вече да е съобразен с опорно-двитателните особености на децата.

Педагогическата практика подсказва, че развитието на изобразителната дейност при умствено изостаналите деца се явява мощен стимул за постепенното развитие на познавателната функция, на смислообразуването, на речевото и логическото мислене, на емоционално-волевата им сфера.

References

1. **Balkanski, D.,** (2015): *Izobrazitelnoto izkustvo pri detsa sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti* (The Fine Art of Children with Special Educational Needs). Shumen: UI "Episkop Konstantin Preslavski".

2. **Balkanski, D.,** (2016): *Izobrazitelnata deynost na detsa s umstvena izostanalost* (The pictorial activity of mentally retarded children). Shumen: UI "Episkop Konstantin Preslavski".

3. **Karagyozov, I., Zhekov, Zh., Ignatovska Sv.,** (2012): *Integrirano obuchenie na detsa s intelektualna nedostatachnost* (Integrated training for children with intellectual disabilities). Shumen: UI "Episkop Konstantin Preslavski".

4. **Legkostup, Pl.,** (2010): *Izobrazitelno izkustvo. Vazpitatelni, terapevtichni i korektsionni aspekti* (Art. Educational, therapeutic and corrective aspects). Weliko Tarnovo: UI "Sveti Sveti Kiril i Metodiy".

5. **Nikolova, Sn.,** (2013): *Prilagane na spetsifichni metodi v obuchenieto na detsa s mnozhestvo uvrezhdaniya – mnenie na spetsialni pedagozi i roditeli* (Application of specific methods in the education of children with multiple disabilities – opinion of special pedagogues and parents). Annual of Shumen University, t. XVII D, Shumen: UI "Episkop Konstantin Preslavski".

6. **Nikolova, Sn.**, (2013): *Obuchenie na detsa s umerena i tezhka umstvena izostanalost i s mnozhestvo uvrezhdaniya v pomoshtno uchilishte* (Training of children with moderate and severe mental retardation and with multiple disabilities in an auxiliary school). A collection of scientific papers, Shumen: UI "Episkop Konstantin Preslavski".

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-132/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

проф. д-р Димитър Илиев Балкански
balkanski.d@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
Катедра ВИТМ

СЪВРЕМЕННОТО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО, НЕГОВИТЕ ГРАНИЦИ И СИМБИОЗАТА МЕЖДУ ИЗКУСТВАТА

Димитър Н. Чолаков

CONTEMPORARY FINE ART FRONTIERS AND SYMBIOSIS BETWEEN ARTS

Dimitar N. Cholakov

ABSTRACT: Contemporary fine art is quite diffuse and combines elements of different arts. The mutual penetration of elements of different arts brings to their enrichment. Poetry and painting get the expressive power of music. All arts are related in their pure aspect, thus they have a lot of common features, making them interacting and enrich one another. Very often, within the frame of one art, we could find elements in other arts. Lyrical poetry becomes allied with music, the novel, by its descriptive character, approaches painting. Contemporary literature and poetry took a lot from the abstract painting – carrying motion, surprise, unexpectedness, and too much musicality. As soon as Europe strives for demolishing frontiers, it is inevitable that frontiers between arts disappear as well.

KEYWORDS: art, symbiosis, frontiers, music, poetry, theatre, painting, rhythm, harmony, figurativeness

Съвременното изобразително изкуство е разнопосочно и съчетава в себе си елементи от различни изкуства. Една мисъл на Ханс Зедлмаир, парадоксал на пръв поглед, илюстрира крайностите, до които стигат изкуствата, изолирайки се едно от друго. Той правел следния извод: „Творецът престава да прави изкуство, когато не иска да прави нищо друго освен изкуство.“ Друг велик творец – Рихард Вагнер, доразвива тази теза. Той казва, че: „Всеки отделен отрасъл на изкуството развива до известни размери своите възможности, докато стигне до тяхната граница; той не може да прекрачи тази граница, без да се загуби в неразбираемост и в абсолютно фантастичното, дори абсурдното. В този момент като че ли у него се разпознава стремежът да протегне ръка на другия сроден вид, имащ оттук нататък единствен и възможности...“

Тези така формулирани принципи още в началото на миналия век поставят основата на симбиозата между изкуствата. Много важно е, че естетиката и практиката на съвременното изкуство, достигайки чрез „чистите“ изразни средства своята крайност, неминуемо прекрачват своите граници и се обръщат

към другите изкуства. Тъй като всички изкуства имат няколко общи принципа (ритъм, хармония, пространство, единство), които се реализират с различни изразни средства (души, звуци, движение, бои, линии) в крайна сметка, съвсем логично е изкуствата да преминават от едно в друго. Това в световната култура се вижда в живописта на Кандински и Малевич, в поезията на Бремон, в музиката на Вагнер. Има аналози в съвременното българско изкуство, а именно живописта на Петър Дочев, поезията на Борис Христов и музиката на Милчо Левиев. Разбира се най-яркият пример за симбиозата между различните изкуства е творчеството на Христо Явашев – Кристо и съпругата му, което наистина като мисъл, мащаби и реализация е глобално и може да се каже, че включва елементи на всичките видове изкуства.

Взаимното проникване на елементи от различни изкуства води до тяхното обогатяване. Поезията и живописта получават експресивната сила на музиката като най-близко до тях изкуство. Тъй като емоционалните внушения на тези три изкуства са много близки, взаимно проникващи се, те намират нови отправни точки, а именно да въздействат многопластово.

Има и нещо друго, когато изкуствата преодоляват своите граници, те почти престават да се делят на пространствени и временни, тоест тези, които са „статични", а това са изобразителните изкуства, и другите, които се реализират в процес на протичане (музика, театър, кино, литература). Това е неизбежно за всички съвременни изкуства и изобразителното изкуство не прави изключение.

Като се започне от кубистите, които в своите произведения изобразяват предметите не само от видимата им страна, а и останалите, тоест те вкарват елементите от скулптурата или пък фовистите, които предават не само „илюзия" за движение, а самото реално движение, като на живописното платно присъстват различни фази от това движение, което пък е прийом от кинематографията. Творчеството на абстракционалистите е подчинено изцяло на конфликта и противопоставянето на изкуствата: като изобразителни и изразителни. Дотогавашното разбиране, че живописта представя само външната страна на изобразяваните предмети, тоест тя е само изобразително изкуство, в техните произведения вече тя се превръща в изразително изкуство, каквато е музиката. Тази тенденция, започната от Кандински, достига своя връх в произведенията на Джаксън Полак. В българското изобразително изкуство, също има аналог, като най-изразителният представител е Георги Божилов – Слона, с неговите по-късни произведения.

Всички изкуства са сродни в своя чист вид. Те имат обща основа и това е вън от съмнения. Поначало те носят названието „изкуство", не са политика, наука, религия, или нещо друго, следователно имат много общи неща, могат да си взаимодействат и взаимно да се обогатяват, става въпрос за естетика, обеми, пространства, движение и т. н. Ако се обърнем към другите художествени видове като кино, балет, театър, опера ще направим констатацията, че в тях присъстват почти равноправно няколко изкуства. Много често в рамките на

едно изкуство съществуват елементи на други изкуства. Като примери могат да бъдат посочени лирическата поезия, която се сродява с музиката или пък романът с описателната си страна, който по-скоро се доближава до живописта. Съвременната модерна литература и поезия носи много от това, което абстрактната живопис направи – носи движение, изненада, неочакваност и много музикалност и ритъм. Много често термините, използвани в различните изкуства, се припокриват. Много често поезията е наричана живописна, живописта може да бъде драматична. Различни термини от изобразителните изкуства се използват в музиката, балета или театъра. Те са колорит, рисунък, блясък, мекота, светлосянка и др.

Органичната връзка между различните изкуства се потвърждава и научно обяснява и от психологията. Всеизвестно е, че много от съвременните художници работят в много области и направления в изкуството. Много често живописците правят и поезия, съвременните артисти използват хепънинга в своите спектакли. Има много случаи, когато писатели в началото са се колебаели между литературата и изобразителното изкуство, а някои от тях са ги правили успоредно. Много ярък пример в нашето изкуство е големият Иван Андонов. Той е блестящ актьор и режисьор, като успоредно с това прави и отлична живопис.

Много често един композитор, живописец, поет или писател казва, че чува, вижда или усеща своите произведения, без да ги е реализирал в материален вид. Всеизвестно е, че гениалният Моцарт е композирал своите произведения първо в съзнанието си, а чак след това ги е записвал в нотните тетрадките. Неслучайно Микеланджело пише: „Истинският художник рисува не с ръката, а с духа си“. Неминуемо трябва да разгледаме българското изобразително изкуство през последните години. Изведнъж освободени от различни политически и естетически догми някои от художниците рязко напускат границите на традиционния пластичен изказ и започват да използват много и различни изразни средства. С навлизането на нови поколения художници се сменят и художествените модели. Свободният избор и артистичната рефлексия води до ново качество на съществуването на различни идеи и художествени форми. В първите години „Хепънингът“ стана дори водеща тенденция. В тази нова форма на изразяване вече се включват не само художници, а и артисти, архитекти, музиканти и дори лекари. Изкуството рязко напуска традиционните държавни галерии и излиза навън. Появяват се и „графитите“, в началото доста елементарни като художествен изказ, но в последствие станали изключително професионални и част от нашата среда. Най-яркият техен представител- Станислав Трифонов – Насимо, вече е част от най-добрите и известни европейски и световни „графити“.

Разбира се има и много други творчески тенденции и направления, където симбиозата между различните изкуства е очебийна и където границите почти не съществуват.

Великият френски мислител Бергсон казва, че „Единствено материалните нужди на всекидневния живот, които владеят съзнанието на индивида, му

пречат да проникне в същността на нещата", са причина за разделението на изкуствата, следователно, без тях изкуствата биха се слели.

Неминуемо е, че след като Европа се стреми и премахва граници, те ще изчезнат и между изкуствата.

References

1. **Avramov, D.** (1969 г.): Estetika na modernoto izkustvo, Sofia.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-132/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

СЕМИОТИКАТА – МЕЖДУ БИТИЕТО И СЪЗНАНИЕТО

Дончо И. Иванов

THE SEMIOTICS BETWEEN BITE AND CONSCIOUSNESS

Doncho I. Ivanov

ABSTRACT: The subconscious accumulates signs, meaning accumulates in the mind. The individual mentally simulates the world, does not handle the signs, but with their meanings, he can present them in different combinations, thus organizing his life with a conscious choice and strategy rather than driven by the instant "instinct-reaction." The set of meanings is culture. Every given culture gives us a corresponding picture of the world.

KEYWORDS: semiotics, signs, communication, semantics, dedicatory societies, ethology, evolution

Знаците, истината и обективността

Кристиян Банков смята, че в семиотиката не е възможно да се мисли за каквато и да е съзнателна човешка дейност извън контекста на културата – всичко, което знаем и можем, без изключение, е *култура*, която сме абсорбирали от заобикалящата ни социална среда. Основен феномен за същността на културата е *семиозисът,* който е условие от естественото да се сътвори културното – придобитото. Семиозисът е процесът на означаване. Чрез семиозисът човекът преодолява логиката на инстинктивното, за разлика от животното спира да възприема заобикалящата го среда само на принципа на "стимул-реакция". Семиозис съществува, когато предмет или ситуация започнат да присъстват в съзнанието на човешкия индивид в моменти, когато не ги възприема със сетивата си. Тогава човешкият мозък "работи" с техните *значения*. Значенията присъстват вместо самите предмети и явления. Когато в съзнанието се натрупат безброй такива значения, индивидът се оказва в състояние мислено да симулира света. Благодарение на това, че не борави със самите предмети и ситуации, а с техните значения, може да си ги представя в различни комбинации и по този начин да организира живота си със съзнателен избор и стратегия, а не воден от моментния "инстинкт-реакция". *Наборът от значения е културата.* Всяка определена култура ни дава съответна картина на света.[1]

В това, което наричаме култура, влизат и значения, за които е трудно да посочим от какъв директен опит са се появили. Но опит може не само да се изживее, може да се предаде, това е другия *основен семиотичен процес – комуникацията*. По-голяма част от културата ни е резултат от чужда информация,

отколкото от директен опит. В семиозиса значението замества даден обект в нашето съзнание, когато имаме комуникация, ние не възприемаме директно обекта, а нещо друго, което го замества – неговия *знак.* Знакът е вторият елемент, допълващ процеса на семиозиса. Семиозисът е възможен и без посредничеството на знака, но именно ролята на знака е основополагаща за зараждането и функционирането на културата. Само чрез знаците е възможна комуникацията, която е условието за най-важната страна на културата – нейната социална същност, езикът е най-съвършената знакова система. Наличието на култура е условието за съществуване на всяка човешка общност.

Знаците са думи, образи, звуци – всички начини, по които една информация може да бъде предадена като съобщение от разумен изпращач към получателя на съобщението. Но знакът не е обективността, а е истината – такава каквато е според нас – знакът е „нещо, което представя друго нещо за някого в някакъв аспект". Изучавайки знаците и знаковите системи, създаването на значението на знака, разбирането и комуникацията на знака, семиотиката днес е по-валидна като „теория на интерпретацията", отколкото като „наука за знаците". Чарлз Сандърс Пърс разглежда семиотиката и логиката като две страни на една по-широка теория. Фердинанд дьо Сосюр смята, че не е задължително да има връзка между знака и неговото значение. Луи Йелмслев развива структуралистки подход към теориите на Сосюр и прави научна систематика на езика. Чарлз У. Морис дефинира семиотиката като групираща триадата на синтаксис, семантика и прагматика. Умберто Еко развива интерпретацията и енциклопедиите на знаците и символите. Алгирдас Юлиус Греймас посочва структурен вариант на семиотиката, наречена „генеративна семиотика", премества фокуса от знаците към системите за сигнификация. Юрий Лотман създава комуникационен модел за текстовата семиотика, въвежда понятието „семиосфера". Томас А. Сибиък открива, че всяка комуникация се осъществява благодарение на връзката между организма и обкръжението, че семиозата – интерпретирането на знаци, и живота, са еквивалентни.[2] Семиотиката в България започва още в 30-те години на миналия век с въвеждане прагматиката на Чарлз Пиърс, през 80-те години Ивайло Знеполски се занимава със семиотика на киното, Добрин Добрев – с литературна семиотика и семиотика на цветовете[3], а в днешно време Кристиян Банков се занимава със семиотични модели на комуникацията в Център за семиотични изследвания в Нов български университет[4].

Основоположникът на семиотиката Фердинанд дьо Сосюр смята, че в конкретната ни речева дейност нашето изразяване е винаги персонално и неповторимо. Онова, обаче, което е в главите ни, за да сме способни да *идентифицираме* думите, е общо за всички и е строго определено. Ако определим речевата ни дейност като конкретна, то въпросното познание е абстрактно. Въпросното абстрактно познание Сосюр нарича *език* (langue). Езикът като абстрактна система не съществува някъде, той няма физическа проява за сметка на речевата дейност, която е осезаема и ученият нарича *речта* („parole").[5] Езикът прави възможна речта–дейност, регулира я по правилата за нейното функциониране.

Езикът е *форма*, речта е *субстанция,* разделянето на езиковата ни способност (langage) е начало на научната лингвистика и на семиотиката. *Семиология* се занимава с всички видове знакови системи, една от които е естественият език. Знакът е абстрактна система и се състои от понятието, *означаемо* – психичен образ, и от *означаващо* – акустичен образ. Езикът като система зависи от определен момент във времето, взаимозависимост на значенията на думите може да се търси за фаза, в която езикът реално функционира. Значенията на думите могат да бъдат изучавани само синхронно, т. е. за всеки един момент на взаимообуславяне на значенията. Ако интересът ни е диахронен, ние просто сравняваме конфигурацията на отделните системи във времето[6].

Философът Чарлз Сандърс Пърс, за разлика от Сосюр, обръща внимание на когнитивния процес, на самите механизми на опознаване, а не толкова на езиковия резултат. Осветлява семиотичния характер на мисловния процес в неговата познавателно-логическа същност. Знаковостта е основната характеристика на интелекта. Нищо не е дадено на нашето познание по непосредствен (интуитивен) начин, винаги е необходимо посредничеството на знаците. Най-простото усещане, за да стане обект на съзнанието, трябва да участва във верига от знакови трансформации. Цялата динамика на мисленето е трансформация на един тип знаци в друг. Същността на това видоизменяне е обогатяването на познанието. Всеки преход, чрез който нашето познание напредва в неговия нормален ход, е интерпретация. Резултатът от интерпретацията е интерпретантът, който става изходна точка за следващата интерпретация, и така може да продължи до безкрай. Този характерен за мисленето процес е безкраен семиозис. В такъв смисъл знакът е "нещо, което представя нещо друго за някого, в някакво отношение".[7] Интерпретантът става изходен знак за следващата интерпретация, докато има мислене.

Основният двигател на човешкото мислене е естествената необходимост на човешкия интелект да излеза от потискащото съмнение и да търси ободряващата вяра. Вярата се отъждествява с чувството за сигурност, това чувство, според Пърс, е най-търсеното състояние на нашето битие. Единственият метод, който според Пърс е насочен към постигане *степени на истина* и най-вече към *обективността на нещата*, най-добре съвпада със семиотичната същност на културата. Той ни дава идеята за културата като натрупване на общовалидно познание, благодарение на което се осъществява социалният живот на хората, както и понятие за важността на означаващите системи, които са условието за нарастването на общовалидно познание. Типология на знаците на Пърс касае отношението на знака и обозначавания обект.[8] По този критерии всички възможни знаци могат да бъдат подредени в три основни категории: икони, символи и индекси. Иконичният знак има видима и лесно установима прилика с означавания обект. Иконичните знаци, най-грубо казано, са картинки, макети, диаграми. Символните знаци са чиста конвенция и относно тяхното значение. Те самите нямат никаква пряка връзка с означавания обект. Възприемането им, само по себе си, не е достатъчно, както при иконите, за разбиране на техния

смисъла. Индексалните знаци носят причинно-следствена връзка с означаваните обекти.

К. Маркс формулира като основен въпрос на философията противопоставянето на идеалистическия и материалистическия възглед за света. За идеалистите истината е в познавателния ни апарат. Там има такива същности, които са универсални (обективни) за всички хора. Истината, според идеалистите, е в самите нас. За материалиста обаче истината стои извън нас. Общовалидното за всички хора е обективно съществуващата материя, която опознаваме все по-добре и съответно подчиняваме на нашите нужди. Природно-математическите науки, доколкото са носители на истината, според материалистите, са най-висшето потвърждение на тяхната идея. Семиотиката стои над идеализма и материализма. Материалистичното схващане твърди, че знаците заместват „нещата". Въпросното виждане произтича от идеята за семиотичния триъгълник „предмет – знак – значение", а той е сред най-важните постижения на ранната семиотика.[9] Очертаният модел предполага материалистично схващане за света, и е съпричастен на съответната страна от философската дилема. Посоката на идеалистическото схващане пък следва текстуалната семиотика. Текстът, заместващ знака като централен семиотичен проблем, е съвкупност от знаци, чийто смисъл е качествено различен от простия сбор на съставящите го елементи.

Семиотиката – начин за „дешифриране" на света

У. Еко беше казал, че когато са стъпили на гърба на гиганти, джуджетата виждат по-далеч от тях[10]. Семиотиката е алтернатива на философията, нейна наследница, а покрива много широки пространства в хуманитаристиката и без да е продължение на философията[11]. Структурализмът, за чиято „доведена дъщеря" се смята семиотиката, определя, че човек е онова, което езикът го прави да бъде. Дестабилизирането на мита за субекта, започнато от К. Маркс, е продължено от Ф. Ницше и З. Фройд: и най-непоклатимите истини, в които никой не би се усъмнил, в действителност са вярвания с измамен характер или метафори; езикът стои в основата на конструирането на цялата система от измами и това го прави изключително влиятелен; субектът не е нещо цялостно, а само съвкупност от най-малко три различни сили, индивидът е само балансът на силите в него. Голямото откритие в науките за човека на XX век, е, че езикът определя до голяма степен това как мислим и че то не е изцяло продукт на духа. Но езикът е феномен, чието съществуване е социално обусловено и се намира извън контрола на който и да било отделен индивид. Той е нещо, което човек получава отвън, но веднъж получено определя и ставащото „отвътре". Семиотиката изхожда от позицията, че светът, така както го възприемаме и интерпретираме, е производен на културата, през която го съзерцаваме, и вместо да търси вечни истини за духа и материята, тя се ограничава да предлага логически издържани възгледи за функционирането на знаковите системи, от които зависим.

Културата и светът се променят далеч по-забележимо, отколкото езиковата система, дали е правилно съждението ни, че езикът развива света? Според К. Банков, опростявайки максимално нещата, можем най-грубо да окачествим тези новосъздаващи се означаващи системи като жаргони. В най-широкия смисъл на думата има политически жаргон, журналистически жаргон, професионални жаргони. Това, с което се отличават жаргоните, е тяхната динамичност и комуникативна ефективност. Семиотичният принцип, който ни интересува, касае повече жаргоните, използващи вече съществуващи думи и знаци, макар че и жаргоните, включващи новосъздадени термини, не са в състояние да предотвратят появата на конотативни значения. *Денотация* е буквалното значение на думата, а *конотация* – преносното.[12] Истинският двигател на културата са конотативните системи на означаване, въпреки, че те съществуват единствено и само защото са базирани на денотативните системи, които са по-трайни и по-добре структурирани. Конотативното значение отразява по-конкретни реалности, с тяхната поява става видимо и самото то.

Роланд Барт се занимава със случаите на скрита идеология, които се разпространяват под маската на принципа на конотацията. В книгата си, "Митологии" той се занимава с изследването на митовете на съвременната буржоазна култура: митове са конотативни образувания, чиято отличителна черта е, че заличават същността си на конструкти и минават за нещо съвсем естествено. Според Р. Барт, тази култура претендира по такъв начин да бъде смятана за някакво естествено състояние на нещата, поставящо всички на нормалното им място, неподвластно на каквато и да било идеология. Критиката на Р. Барт е към буржоазната култура, изградена по начин, осмислящ като натурално онова, което в действителност е подчинено на строго определени принципи, а от тях са облагодетелствани носителите именно на тази култура, за сметка на други, които пък са ощетени[13].

Журналистиката е едно от царствата на конотативните игри, там те не са толкова доловими на ниво знак, колкото на ниво израз. Много често се прибягва до услугите на конотацията, за да се изрази становище, докато на денотативно ниво всичко изглежда безпристрастно. „Заглавия от рода: „Доларът продължава да е нестабилен", „Доларът отново излетя" и „Левът рухна окончателно" на ниво фраза информират за едно и също събитие, ала подборът на думите конотира различни отношения към проблема. Друг типичен пример как медиите създават конотативно значение от вече съществуващи думи е нашумелият израз „кредитен милионер". Тези личности са съществували и преди, както и думите „кредит" и „милионер", но откакто бяха свързани по такъв начин, общественото мнение за тях кристализира в новия конотативен и пейоративен (отрицателен) смисъл" – пише К. Банков[14].

Типологиите на културата

Онова, което Р. Барт нарича език и мит, а У. Еко – речник и енциклопедия, за Юрий Лотман са първични и вторични моделиращи системи. Ю. Лотман е виден руски семиотик, който типологизира културите на базата на това, как вторичните системи моделират реалността и формулира понятието семиосфера – глобален модел на културата, отразяващ нейната нематериална, семиотична и комуникативна страна. „Сравним ли семиотиката с икономическата наука, типологиите на културата и семиосферата ще отговарят на макроикономиката – пише К. Банков. „Културата е видяна по начин, по който макроикономиката очертава рамките на развитие на цялата икономическа система. В семиотиката „микроикономичен" подход е този, който разглежда знака като част от абстрактна система, изолирана от конкретните означаващи процеси"[15]. Принципът за типологизиране на културите е сходен с принципа за текстуален анализ. Целта е да се изведат ограничен брой инвариантни елементи, които присъстват във всяка култура и определят скелета, върху който се изгражда невероятното разнообразие от съществуващи конкретни случаи. Както при текстовете, така и при културите, сравнителният анализ на голям брой културни ситуации води до по-ясна теоретична обоснованост на проблема.

Според Ю. Лотман една от най-подходящите квалификации на културите може да се направи по това какво е тяхното отношение към проблема „знак". Според него Средновековната култура има висока семиотичност, там на всичко се приписва някакъв допълнителен смисъл, всичко значи нещо повече от онова, което може да се предположи на пръв поглед. Просветителската култура пък е антисемиотична, в нея се гледа на нещата такива, каквито са, за тази култура автентично е това, с което имаме непосредствен контакт и опит, а лъжливото е пресъздаденото от знаците. Приемем ли типологичните характеристики на двете култури, не е трудно да забележим пораждащите ги причини. Средновековието е доминирано от една доста догматична религиозност, която постулирала тоталната производност на всичко земно от божията воля. Земният живот е възприеман като нещо преходно и подготвящо небесното съществуване. Доминиращата идеология е внушавала, че Бог вижда всичко и е навсякъде. В Просвещението отношението към заобикалящия човека свят е противоположно. Цялата негова култура се базира на опозицията естествено – неестествено. Откриването на реалните, земни фактори на човешкото щастие пренасочва фокуса на културата към природните дадености на индивидите.

Типологиите на културата обогатяват нашата семиотична компетентност и съответно допринасят за по-адекватно ориентиране в различни културни ситуации. Днес в Америка, но и в повечето развити държави, социалният статус на хората е означен от потребителската им кошница, човек излиза на социалната сцена с нещата, които притежава, с услугите, които ползва, със служебното си положение. Картината на едно консуматорско съществуване не бива да ни заблуждава, съществено за семиотичната същност на „потребителската кошница" е, че новата кола се купува не заради прецаканата стара, а заради

имидж, мебелите също, дрехите – още повече. В маркетинга се говори освен за физическа, още и за символична (морална) износеност на стоките. При такава мотивировка в потреблението трудно можем да говорим за удовлетворяване на основните нужди[16].

Семиосфера

Семиосферата е модел на културата, но отразява само нейната комуникативна, нематериална страна. Според Ю. Лотман семиотичната теория до определен момент се е занимавала изцяло с проблемите на знака и знаковите системи. С модела на семиосферата Лотман предлага да се насочи вниманието върху цялостната семиотична среда, която представлява условието отделните знакови системи да функционират. За Ю. Лотман никоя знакова система, взета изолирано от другите, не може да съществува реално. Не съществува затворена в себе си знакова система[17]. Дори най-развитата, естественият език, се оказа недостатъчна сама по себе си и, както видяхме, за да бъде функционална, над нея се добавя цяло конотативно, енциклопедично, вторично ниво.

Ю. Лотман прави твърде сполучливо сравнение между семиотичния и живия свят. Животът на нашата планета е осигурен от наличието на цяла биосфера. Живите организми не могат да съществуват извън нея. Същото е валидно и за цели екосистеми, макар привидно да са автономни. Една гора например осигурява цялостния цикъл на живот на много видове, които се развиват в динамично равновесие. Но ако изолираме цялата гора от присъщия ѝ климат (което е по-обширно био-екологическо понятие), целият живот в нея ще се промени и тя ще престане да бъде автономната система от преди. Същото е и със знаковите системи. Според Ю. Лотман културата съществува благодарение на определена всеобща семиотична среда, семиосфера, която гарантира „живота“ на знаците и знаковите системи. Нея е трудно да си представим, но тя е там, където има човешка общност, социум. Предшества появата на знаковите системи, както благоприятните условия предхожда появата на живота. Около човешкия социум започват да „витаят“ означаващи същности, които социалната природа на човека го заставя да сподели по някакъв начин. Това се има предвид, когато се казва, че човек е социално същество. В него е закодирана необходимостта да разделя битийните си проблеми със себеподобните. Може би въпросното състояние на перманентна необходимост от комуникация е самата семиосфера[18]. И в нея се самогенерират различните знакови системи, които регулират по максимално добрия начин комуникацията. В най-общия случай тези знакови системи са резултат на спонтанна конвенция. Тяхното развитие води до все по-голяма степен на артикулираност и съответно – до по-висок означителен потенциал. За да се повиши допълнително ефективността им, членовете на използващата ги общност създават граматики, тоест правила за употреба. За семиосферите е типично, че една от всичките знакови системи се налага като доминираща и по неин образец общността започва да регулира и останалите. Въпросната закономерност произлиза от логичния стремеж

към по-висока ефективност в комуникативните процеси. Ю. Лотман казва, че ядрото на семиосферата е заето от естествения език, който представлява най-висока степен на структурираност. Периферията на семиосферата е заета от това, което най-общо можем да определим като външни културни влияния и вътрешни обществени тенденции. Става реч все за процеси, носещи значение в дадената езикова общност, но със слаба степен на структурираност.

Модел за текстуален анализ

Основният семиотичен принцип „**денотация** и **конотация**" разглежда понятието „текст" като съвкупност от знаци, имаща самостойна комуникативна функция. Тази съвкупност не е прост смислов сбор от съставящите я елементи, а нещо изцяло различно[19]. Ако текстът е от думи, крайният му смисъл не е сбор от значенията на съставящите го думи, а нещо качествено ново. От такава изходна позиция се е развила структуралната семиотика, според която компонентциалният (лексикалният, т. е. на отделните съставни елементи) анализ на текста не води до никъде (Греймас) и за това се е концентрирала върху дълбоките нива на генериране на смисъла, игнорирайки комуникативната повърхност.

У. Еко, цитирайки френския лингвист Емил Бенвенист, нарича теориите с такава насоченост **семиотики от първо поколение**, като им противопоставя онези, от **второ поколение**, също ориентирани към текста, но претендиращи, че при едно добро ниво на институционализираност на даден език в елементите му виртуално се съдържат всички възможни значения, с които участват в смисловата амалгама на текста. Текстът е със самостоятелен смисъл, но последният е производен на начина, по който езиковата общност, с говоренето си, потвърждава статистически определени значения на съставящите го думи[20].

Ако погледнем на езика от подобна гледна точка ще видим, че освен буквалното, речниково значение, думите разполагат и с цяла съвкупност „неясни" значения, само част от които се реализират, когато думата участва в даден текст. Авторът не използва в случая термина „конотативни значения", защото същият би ограничил означителния потенциал на думите, а избира модела на *енциклопедия***,** по-добре противопоставящ се на *речник***.** Ако се върнем на първоначалния проблем, ще видим, че действително една *семантика* (дисциплина, която се занимава със значенията на знаците) под формата на речник не ни осигурява достатъчно пространство за анализ, тъй като буквалните значения често отстъпват място на останалите, които са трудно класифицируеми. Именно това са имали предвид семиотиците от първо поколение, които се отказват от лексикалния анализ.

Семантика под формата на речник не е нищо ново, още от времето на Аристотел се правят опити да се постигне ред в изучаването на света. Този ред се изразява в намерението да се подредят в йерархии понятията, съставляващи познанието за реалността. От семантична гледна точка значението е функция на позицията. Щом едно понятие е включено във въпросните структури, то автоматично бива натоварено със смисъл. Целта на философите през вековете е

била да се направи такава универсална подредба на понятията, че тя да включва всичко мислимо и по такъв начин да се постигне окончателната картина на света. Същото, но с доста по-скромни амбиции, днес представлява семантиката под формата на речник.

Според У. Еко е възможна семантика, в която отделните знаци са организирани в нейерархиран ред и значенията им не се определят по речниковия принцип, а зависят от конкретно осъществилите се употреби до съответния исторически момент[21]. Моделът е известен като „енциклопедия“ и според него значението на „човек“ не се изчерпва с „рационално смъртно същество“, а включва безброй възможни значения, които статистически са се утвърдили в употребата на понятието и са станали част от културата. Едно от тези безброй значения е дадено в стереотипната, многократно осъществявала се ситуация, при която всеки принадлежащ към нашата култура усеща понятна тревога. Когато се изрича една фраза, тя всъщност реализира в своеобразния вербален текст едно единствено от многобройните значения. Другите значения остават в латентно състояние. Но всички са обект на семантиката под форма на енциклопедия. Затова У. Еко е убеден, че културата е гигантска енциклопедия, чиито знаци са натоварени със смисъл, който конкретната и статистически повторима практика им е придала[22]. Част от енциклопедията е съставена от правилата за тяхната употреба. А щом нещо не се е случило в обективния опит, то не се е превърнало и в култура и го няма в енциклопедията.

У. Еко посвещава на семиотиката редица трудове, съдържащи всеки път главно синтез и популяризация, и не собствен принос, следва предимно Чарлс Пърс, а не Сосюр, основното различие е, че изследователите изхождат от понятието за знак, което се счита предзададено и то като артефакт на културата. Прагматисткият подход отказва да предрешава въпроса дали нещо е знак или не, и изхожда от по-неясното понятие за семиозис и респективно – означване. За така разбираната семиотика решаващият въпрос е доколко разглеждането и анализът на дадено явление като семиотично са резултатни и ползотворни. Разбираемо, неговата семиотиката лесно прераства не само в обща културология, но и във всеобща наука за познанието.

References

1. **Bankov, K.** Semiotic Notebooks. Introductory Lectures on Semiotics. Ч. II. S., NBU, 2004, 117.

2. **Sebeok, T.** *Nonverbal Communication;* Cobley, P. (Ed.), The Routledge Companion to Semiotics and Linguistics, London / New York, Routledge, 2001, 14 – 27.

3. “Semiotic map“, site of the Department of History and Theory of Culture, Faculty of Philosophy, Sofia University “Kl. Ohridski”, Prof. Ivaylo Znepolski, 2006.

4. For the congress, site of the 12th World Congress of the International Semiotic Association, organized by the International Association for Semiotic Studies (IASS / AIS) and the Southeast European Center for Semiotic Studies.

5. **Saussure, F.** de Course in general linguistics. (Course linguistique generale, Paris, 1916), New York: American Geographical Society, 1959.

6. **Cirlot, J.** Dictionary of Symbols. Philosophical Library, New York, 1962.

7. Charles Sanders Peirce, Collected papers: Volume V. Pragmatism and pragmaticism, Cambridge, MA, USA, Harvard University Press, 1934.

8. **John Deely.** Basics of Semiotics. 4th ed. Tartu, Tartu University Press, 2005.

9. „A sociosemiotic model of the standards for discursive validation". – В: *A Sounding of Signs: Modalities and Moments in Music, Culture, and Philosophy*, Robert S. Hatten, Pirjo Kukkonen, Richard Littlefield, Harri Veivo & Irma Vierimaa (eds.), Imatra: Acta Semiotica Fennica, 2008, pp. 253 – 268.

10. **Sebeok, T.** *Nonverbal Communication;* Cobley, P. (Ed.), The Routledge Companion to Semiotics and Linguistics, London / New York, Routledge, 2001, 14 – 27.

11. **Sibiu, T.** Semiotics in the USA, S., Science and Art, 1997, 29.

12. **Todorov, Tsv.** Semiotics. Rhetoric. Stylestics, C., 2000, 97.

13. **Kaftandjiev, Hr.** The Image of Women in Advertising or How to Destroy Men, S., Princeps, 1998, p. 32.

14. **Bankov, K.** Semiotic Notebooks. Introductory Lectures on Semiotics. Ч. II. S., NBU, 2004, p. 212.

15. **Bankov, K.** Semiotic Notebooks. Introductory Lectures on Semiotics. Ч. II. S., NBU, 2004, 37.

16. **Christian Bankov.** Introduction to Semiotics, Ebox, NBU.

17. **Lotman, Y.** Culture and Information. Прев. of blond. Lilyana Terziyska, Lyuben Georgiev Lyubenov, S., Science and Art, 1992, p. 93.

18. **Lotman, Y.** Poetica. Typology of Culture, Trans. of blond. Tatyana Tancheva, S., Popular Culture, 1990, pp. 102 – 106.

19. „Bankov's Razor Versus Martinelli's Cannon. A Confrontation around Biosemiotics". – В: *Biosemiotics*, Springer Netherlands, 1/2008, pp. 397 – 407.

20. Semiotics in Action: Lectures and Semiotics Reports 2007. Race. Kristian Bankov, S., NBU, 2008, pp. 77 – 93.

21. **Eko, W.** Treatise on General Semiotics, S., Science and Art, 1993, p. 101.

22. Again, p. 122.

Дончо Иванов Иванов
преп., д-р
УНИБИТ, Факултет „Библиотекознание и културно наследство"
Катедра „Комуникации и информиране"
e-mail: bnagency@abv.bg

ИЗКУСТВОТО КАТО СРЕДСТВО ЗА ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ НА КОМЕРСИАЛИЗАЦИЯТА

Евгения С. Иванова

ART AS MEANS OF REACTION TO COMMERCIALIZATION

Evgeniya S. Ivanova

ABSTRACT: A focal point in the current research is the selection and justification for the use of structural models that realize the gaming approach in art as a means of learning and training for children, thus serving as a reaction to commercialization and consumerism in present days.

KEYWORDS: art, commercialization, formal and informal education

„Направи това и ще ти платя!" е договор,
а не начин за създаване на изкуство."
Сет Годин

Днес, когато правим опит за формулиране функционалността на изкуството, *социалната* функция има особено актуална значимост за съвременния човек, в епохата на все по-технологизиращото се виртуализиране на общуването.

Социализацията на личността е процес, съпътстващ целия живот на човека, който се осъществява под влиянието на фактори, каквито са заобикалящата ни среда – семейство, образователни структури, професионална среда, формални и неформални социални групи, етнос, религия, субкултура, епоха и т. н.

Понятието социализация започва да се употребява в научен смисъл през 90-те години на XIX век от Емил Дюркем и Франклин Гидънс [1].

Тя е процес на моделиране на индивидуалното функционално поведение в съответствие с очакванията на културата, в която човек живее.

Изкуството е обществена връзка и по произход, и по предназначение. Взаимодействието на изкуството с другите социални структури, и особено с другите разновидности на духовното общуване, налага съществен отпечатък върху общуването на хората.

Изкуството дава възможност не само за поглед навън към заобикалящия свят, а и позволява на личността да надникне в дълбините на своята душевност. То дава възможност за себеизразяване, за споделяне. Изкуството предизвиква специфичната вътрешна дейност на общуване със себе си.

От съществена важност в осъществяването на социалната функция на изкуството е участието на неговия реципиент. Възприятието на една или друга

творба е личен избор. Картината може да бъде приета или не. Авторът може да е любим, но може и да е непоносим. Във всеки случай обаче срещата със стил, автор, творба, провокира публиката, подтиква към размисъл, има емоционален отклик и, в крайна сметка, обогатява всички нас – публиката.

Според Бурдийо [15], културното потребление еднозначно изпълнява социална функция, като по този начин легитимира социалните несъответствия.

Присъствието на изкуството в социалния живот свързва хората по един непреднамерен начин. Значението на изкуството в социологията се определя от това, че като подкрепя общите интеграционни процеси и тенденции по един непосредствен и непринуден начин осъществява взаимопроникването между социалната и личностна система.

Пряко свързана със социалната функция е *просветителската.* Изкуството се поражда и съществува на базата на духовната култура, то я обективизира. Духовно-културната човешка дейност създава относително устойчиви правила на поведение, налага определени начини на създаване или ползване на ценностите, както и тяхното класифициране. Просветителската функция се реализира в два аспекта – образователен и възпитателен.

Образованието чрез изкуството дава познания за културата, за живота, за творчеството, замества липсата на житейски опит (частично) и заедно с това може да бъде предпоставка за преодоляване на някои житейски драми.

Възпитателният аспект се проявява в култивирането на сетивата, на изпълнителските умения, на умението да възприемаме изкуството, подпомага формирането на отношение към него и възпитава определен вкус. Не на последно място, изкуството участва в изграждането на ценностната ни система.

Компенсативна функция – изкуството позволява временно бягство от грубата действителност в свят на красота и хармония. То е и инструмент за преобразяване на живота в съответствие с идеалите, както на твореца, така и на реципиента. Изкуството дава шанс човек да преживее ситуации, съдби, да бъде герой. В имагинерния свят на изкуството всичко непостижимо в реалния свят е възможно.

Хедонистичната функция свежда изкуството до източник на удоволствие (с форма, съдържание или чрез приобщаване към художествения свят). Тази функция е безспорната за всяка естетическа система и е първична форма на възприемането на изкуството.

Сакрализираща функция – среща се в произведения както с религиозна, така и със светска тематика. Поставено в подходяща среда, художественото произведение може да предизвика възхищение и да респектира, да се възприеме като реликва. От една страна, изкуството може да внушава религиозно чувство чрез употребата на битийни образи и сюжети. Но също така е възможен и преходът от светско към сакрално чрез издигането на пиедестал на творби, творци, послания, т. е. постига се едно почти религиозно отношение, но извън религиозния контекст.

Дарбата да се създава или умението да се извършат определени действия изкусно, майсторски са шансът на човечеството да си припомни своята

божествена същност. Изкуството, като проява на вродения във всеки един от нас импулс към креативност, приближава човека до неговия Създател. Така изкуството става белег за божественото присъствие тук, на земята. Не е случайност фактът, че религията в историята на човечеството се явява един от най-ревностните меценати на изкуството, и едновременно с това, благотворна среда за развитието на изкуството.

В последно време преоткриваме благотворното, и по-специално, рекреационното, лечебно въздействие на изкуството. *Оздравителната* функция се проявява в практикуването на редица арттерапии. Фокусирането върху тези практически занимания снема напрежението, стреса, фрустрациите, уравновесява праксис и гносис, разум и чувства. Така изкуството балансира сложния вътрешен свят на човека, изпълва го с чувство на удовлетвореност, осигурява така желаното бягство от „матрицата", макар и за кратко.

В историята на изкуството една от функциите му е основна и постоянна, що се касае за визуалните изкуства. Това е *естетическата* функция. Тя съществува в неразделно единство с останалите функции на изкуството, поради което се говори за неговата полифункционалност. Трябва да се признае, че естетическата функция пронизва всички останали такива, без да отнема тяхната специфика.

Най-общо функционалността на изкуството има две основни, обобщаващи измерения. На първо място – утилитарната същност на изкуството като процес и продукт едновременно. Тя се корени в зората на човечеството, когато полезността е имала решаващо значение за оцеляването на нашите далечни предци. Впоследствие, с натрупването на умения и знания, и с напредъка в своето развитие, човечеството преоткрива изкуството в неговата естетическа, знакова, символна същност. Така изкуството се оказва на последното, най-високо стъпало в йерархията на човешките дейности. (Уви, днес човекът, сякаш за да демонстрира предела на своите дарби, умения и възможности, "изобрети" кича – онази недомислица, следствие на нелепото съчетание на утилитарното и естетическото начало в изкуството. Съчетание, резултатът на което е гротесков предмет, който, в крайна сметка, е нито полезен, нито красив.)

Проблемът за комерсиализирането на нашето настояще (във всички негови сфери – бит, изкуство, наука, а защо не и образование, здравеопазване, социални дейности, религия) се заражда някъде между чистото съзерцание и творчеството, между пасивното и активното състояние на човешките мисъл, дух и тяло, където се настанява безразличието – партикуларната полу-добродетел според Бергсон.

По подобен начин толерантността се разполага между несъгласието и примирието (често преминаващо в примирение). Така състоянията на толерантност и безразличие, заемайки достатъчно разтегливия ареал на преходност, се оказват еднакво условни, търпящи тълкуване, и в крайна сметка, почти препокриващи се по отношение на своето парадоксално проявление – пълното допускане на Другия (на всеки обект) до степен на неговото не-приемане.

Безкрайната пропускливост, липсата на филтри (скала на ценностите) при общуването със заобикалящата ни реалност, а от там и нулевата субективна настройка на съвременния човек, са предпоставка за неговото непълноценно отношение към заобикалящата го обективност. Като че ли пълната свобода днес да бъдем това, което искаме, ни прави еднакво повърхностни в нашите оценки, разсъждения, решения и действия.

Тези две сродни, взаимообуславящи се понятия (толерантност и безразличие), описват състоянието на днешното общество, така разнородно в ценностните си системи, проявяващо безгранична, стоическа търпимост към другостта, до размиване чертите на собствената си идентичност. Тук световният глобализъм и посттоталитарната „демокрация" отприщиха разместването на ценностните пластове. Така се разколеба нашето „днес" между две крайности, изявяващи се, от една страна, в склонността за ненамеса спрямо отстояването на етическите, моралните, естетическите догми, а от друга – подбуждащи шовинистично-фундамелистични нагласи до степен на пълното отрицание на паралелна ценностна система.

Отсъствието на устойчива регулираща ценностна парадигма манифестира в трудните отношения между култури, религии, народи, между поколенията, както и във вътреличностното общуване на човек със самия себе си (разбирано като постигане на вътрешен баланс, хармония в съпоставянето преди – сега – утре; желано – постигнато и т. н.). В потвърждение на това, като включва проблема за консумизма днес, се обявява Йоханес Хайнрихс:

„Комуникацията е кръвта на обществото – не парите, господа икономисти от всички цветове!" [14:159]

Нещо повече – днес все по-често чуваме, че всичко може да бъде купено и продадено, че всичко има своето парично изражение. Ако допуснем, че такова твърдение дава информация за нагласите на една непредставителна извадка на съвременното общество, то логическото заключение е следното: стоково-паричните отношения могат да изчерпят всяка друга комуникация.

Този разпад на ценностните системи е белег за типичната за обществата в преход ценностна криза. Кр. Байчинска поставя въпроса за „гъвкавостта" на ценностната система. Според нея в момент на преход при социална криза едни ценности отстъпват мястото си на други, стоящи по значимост на по-ниските етажи в ценностната йерархия в „нормални" времена. „Екстремалните условия предизвикват изпразването от съдържание" на редица важни преди това ценности [2:254]. В този смисъл може да се очаква, че при кризи познанието и творчеството губят своята ценност за голяма част от хората. От друга страна, именно чрез познание и творчество както отделният индивид, така също и цялото общество, могат да открият път за решаване на проблемите. Историята доказва, че обществените катаклизъм формира малко на брой високо развити личности (тук е достатъчно да се споменат нашите възрожденци – Будители), които запазват и дори да издигат своя стремеж към висшите ценности, и най-вече към познание (за ситуацията на кризата) и творчество (за преодоляването ѝ).

Възникването на консуматорското общество е именно функция на ценностните различия. Такова решаващо аксиологическо разминаване е несъответствието между утилитарно и естетико-символно, когато потребяваните стоки и услуги от "първа необходимост" отстъпват място на такива, които демонстрират жизнения статус на индивида, неговата VIP–същност (англ. Very Important Person).

Развитието на консумативната култура се корени може би още в библейски времена, когато като предчувствие за предстоящото зло, закодирано в пазара – символ на консумизма, човечеството (или поне християнският свят) формулира своето морално и етически правилно отношение към него – търговците от храма са изгонени, и то не от кого да е, а от Христос – Спасителят на човеците. Така консуматорското общество е „орисано" да битува в негатив, като контрапункт на духовността. Много по-късно, с възникване и развитие на буржоазните взаимоотношения, с технологическия напредък, с навлизането на социалистическите държави в посттоталитарния стрес на натрупване на капитали, с разцвета на глобализацията и с революцията на технологиите, консуматорското начало завладява нова епоха (или по-точно казано – нови пазари).

„Пазарът наистина е „велик социален механизъм на цивилизацията", но когато премине определена критична точка или степен в своето развитие, той се превръща от социално благо в социално зло, т. е. в генератор на антикултура, провокатор на конфликти, дори инстинкти, или в източник на „варваризация" и „зоологизация" на пазарните субекти в пазарното общество" [11].

В началото на XX век (30-те и 40-те години) започва активната употреба на понятия като *потребители* и *консуматорско общество.* Това е и периодът на провеждане на изследвания, свързани с въпросите *„кои са потребителите, кое мотивира тяхното поведение, каква е психологията на самото потребление и как това влияе на акта на купуването и потребяването, кои са лостовете, с които може да се манипулира поведението на консуматорите и ред други въпроси. И всичко това – с цел да се накарат хората да купуват и потребяват"* [9].

През 1928 г., само една година преди да стартира Голямата депресия в Америка, в Нюйоркското списание за реклама "Printers' Ink" [16] излиза статия, в която се казва, че стоките, които не се чупят, са катастрофа за търговията. Така се достига до идеята за „планираното остаряване" на стоки, която се превръща в религия за производителите в следващите десетилетия. XX век – това е времето, в което капиталистическото общество започва да мами своите консуматори. Планираното остаряване на стоките е узаконена измама, характерна за *"пОзорната икономика и дИвокрацията"* у нас (цитат на поета-политик Йосиф Петров). Всичко това при демокрацията е напълно законно и легално и се поощрява от демократичното правителство! Уви!

Днес всеки от нас е бил поне веднъж обект на тези измами. Няколко примера – предлагат се:

– евтин принтер, на който мастилото му е по-скъпо от самия принтер;

– видеокамера, на която акумулаторът струва 30 % от цената на самата камера и не пасва на следващия модел камера от същия производител;

– прахосмукачка, за която торбите струват 30 % от цената на самата прахосмукачка;

– самолетен билет с невключена летищна такса, която впоследствие се оказва по-висока от цената на самия билет;

– сключване на договор за някакъв вид услуги, при което в договора не се описват условията, а клиентът подписва, че приема общите условия, които са публикувани на уебсайта на фирмата, които естествено по всяко време могат да се променят;

– даване на кредит при определени условия, които впоследствие банката може по всяко време да измени.

Списъкът, за съжаление, е безкраен и подлежи на постоянна актуализация.

Целият този икономически фарс поражда адекватна защитна реакция, явяваща се под формата на правителствени и неправителствени организации за защита на потребителите. Става ясно, че колкото по-цивилизовано е едно общество в своето развитие, толкова по-голямо значение придобиват гражданските организации и гражданското общество.

Съществено е да се отбележи, че отдавна в развитите икономики не се произвеждат стоки, а потребности. Залага се на *желанието*.

Така потреблението се обособи като един от основните механизми за формиране на идентичността, на обществените ценности, на типизирания социален статус (желан или реален). То е още и механизъм за стимулиране на чувството за принадлежност.

Изследвайки параметрите на днешното време, които неизбежно ни препращат към темата за потребителското общество, като че ли все по-отчетливо се наслагва усещането, че всички ние пишем върху вече изписани страници. Като че ли днешният човек не може да бъде учуден, да бъде изваден от средните регистри на своята консумистка екзистентност. Това откритие ни прави безсилни, заставяйки ни да осъзнаем, че човечеството е достигнало до относителното ниво на постигнатост на всички свои цели. Такова прозрение, от своя страна, лесно формира чувството за безпътица, за безцелно съществуване. Изчерпвайки всички свои лимити на развитие, ненамирайки опора в осмислящи ежедневието съществени битки, днешният човек лесно намира своя тих пристан в уюта на хедонистичното „живуркане“. Удивително е как продукти с адресат именно детската аудитория формулират изключително изчерпателно консумистките манифести на новото време, каквито са например: *„Колкото повече, толкова повече!“* (една от любимите реплики на героя на Алън Милн – Мечо Пух) или *„Кой е по- по- най“* (детско предаване в ефира на българска телевизия). Оказва се, че човечеството днес може би затваря един цикъл от своето развитие, осъзнавайки абсурда на своето съществуване, за да продължи спираловидно преповтарянето на добре забравените истини, до достигане

състоянието на преоткриване на новите-стари ценности. Стартовият тласък на този проблемен момент е даден от цивилизацията като творение на разума. Тя ни обезличава, заставя ни да съществуваме със съзнанието на същества, лишени от индивидуалност, носещи се в морето от образи, представи и клишета. В съвременната *цивилизация на зрелището* [8] образ, форма и тяло започват да имат доминиращо значение. Те се кодират в масовата култура, която възниква едновременно с надмощието на образа и звука над словото [8:19] и се материализират в тиранията на господството на образите над идеите [8:36].

Нарушаването на смисъла и ценността на формата като пространствено изражение на съдържанието води до масовата тенденция на сътворяване на много разкази без посока и без цел. В резултат на това, количественото намаляване на проблемността в изкуството довежда до качествено усъвършенстване на визията. Често това започва с експериментиране на ниво техническа изразност и завършва отново там. Днешните революции не са революции на посланията, на прозренията, те са революции на формите, на изразните и техническите средства. С навлизането на съвременните технологии екранът, сцената, литературата, музиката биват завладени от екшъни, фентъзи, излишна агресия и злободневни скечове. А героите придобиват клишираност, подчинена изключително на съвършенството на външността (или несъвършенството – колкото по-уродливи образи и ситуации, толкова по-добре).

Цялата тази образност и несъдържателност на опаковката съвсем логично кореспондира с консумизма на новото време. Защото на днешния глобален пазар е най-важно как изглежда стоката – опаковката продава стоката. И колкото повече потребление, толкова повече удовлетворение и смисъл в живота ни (прекрасна илюстрация на което е добре познатата т. нар. *шопинг-терапия* – онова излишно потребление, функциониращо като форма на терапия, целящо да запълни празнотата от незадоволени потребности, но от друг тип. Днес подобна терапия решава проблеми със самочувствието и значимостта на личността, със стреса и безпокойството, със самотата и т. н.). *„... като че ли цялата същност на битието се заключава в притежанието. С други думи, човекът е нищо, ако не притежава нещо“* [13:13].

Интензивният поток от информация покори световните пазари, които вече разполагат с изключително широка гама от продукти и услуги (тук не бива да пропускаме наличието на консумативно отношение и към информацията като стокова единица), като предлагането надхвърля търсенето. Факт, който от своя страна провокира формирането на нови пазарни ниши, на нови брандове, на нови все по-абсурдни рекламни послания. Послания, които натрапчиво диктуват: „Яж, пий, консумирай, купувай, притежавай... и ще бъдеш щастлив!“

И нищо чудно, че грубият материализъм роди антикултурата като една нова мода, нова поза, нова същност, нова идентичност. Нейните нови измерения са неоправданата агресия, конфликтите, природните инстинкти.

Нарастващата глобализация и дигиталната революция все по-отчетливо стимулират оформящите се нови идентичности, нова обществена социалност, нови отношения.

Днес ние сме свидетели на укрепваща нова култура, която толерира консумирането, употребите на свободното време и благополучието. *„Налагат се страстта към марките и демократичното консумиране.“*

Нещо повече – *„Ние се намираме на този стадий, когато “потреблението“ обхваща целия живот...“* [7:40].

Жил Липовецки – философът, културолог и социолог – дава ново название на човека на XXI век – *Homo consumericus*. Защото все по-неистов става стремежът към по-добри условия на съществуване, към по-високо качество на живота, към повече и по-силни емоционални преживявания, все по-непредвидим е човекът в своите желания, вкусове, покупки. Консумизмът прониква в отношението към семейството и религията, към политиката и културата, към свободното време. Според Липовецки консумирането се превръща в самостоятелна величина, чиито предели са безкрайни.

Нещо повече, философът формулира щастието на Homo consumericus като форма на парадокса: със засилване задоволяването на все по-силния стремеж към щастието, паралелно се увеличава и неудовлетворението. Обещаното бягство и почти постигнатото щастие всъщност пораждат нарастваща тревожност, безпокойство, ежедневна незадоволеност.

Илюстрация на този парадокс е изказването на един от изследователите на консуматорското общество – Норберт Болц. Той констатира, че в зората на комерсиализма „клиентът настояваше – *удовлетворете ме!* (за потребност). Когато потребностите бяха трайно удовлетворени, клиентът настояваше – *прелъстете ме!* Днес поведението на клиента се ръководи от желания от втори ред, тъй че настояването му гласи: *променете ме!*“ [4:96].

Тази личностна драма на днешния човек е всъщност един сподавен вик за помощ. Тъжното е, че все още голяма част от човечеството не осъзнава своето катастрофално положение в настоящето или не притежава мотивация за промяна. Но от друга страна, вече срещаме различни примери в ежедневието си или в медиите за хора, и даже малки общности, които са осъзнати, ентусиазирани и дейни. Те провеждат публични експерименти по откъсване от консумистката матрица. Този процес забързва своето темпо и, да се надяваме, че ще бъде необратим.

Историята на изкуството доказва, че изкуството от средата на миналия век до сега неизменно е било „кривото огледало“ на своите съвременници, целящо провокация, изискващо размисъл от своите публики. Експериментите на авангарда в търсене на „истинското изкуството“ довеждат до осъзнаване на философската същност на изкуството.

Ангажираното изкуство и в днешни дни е манифест на човешката мисъл, демонстриращ критично отношение към заобикалящия ни свят, категорична позиция към културните и обществените изкривявания във времето. Противодействието е приоритет на изкуството, на артистите. Тяхната рефлексия е винаги бърза, изпреварваща институциите, точна и безкомпромисна.

Всяка криза в нашия житейски път (като индивиди, като общност) ни дава възможност да преосмислим какво означава да бъдем хора, духовни същества.

В този смисъл е редно да уточним, че в настоящата разработка се предлагат варианти не за действие против… (противодействие), а средства за въздействие, за действие заради. На пръв поглед обсъждането на този въпрос изглежда излишно. Съвсем ясно е, че тази съставна дума (противо+действие) означава действие с обратен знак, против нещо. Съществено е обаче да изясним контекста на нейната употреба. Изхождайки от темата на настоящата статия е ясно, че противодействието тук цели неутрализиране на консумистките тенденции в нашето общество.

Разнородната функционалност на изкуството доказва, че то е средство за душевна и емоционална сублимация, но и оперативна система за формулиране и изследване на проблемната ситуация, път за излизане от личностна и обществена криза, хармонизира дух и тяло, съчетава емоция и разум в едно, дава завършеност и смисъл на налудничавото ни ежедневие.

В контекста на основната цел на настоящето изследване развитието на разсъжденията по темата вкючва изследване на типови модели на обществени институции, приоритетно изпълняващи разнообразни дейности в посока образование, възпитание и развитие на децата в ранна училищна възраст (6/7 – 11 години). Тук важно условие е подбраните модели да демонстрират практики, благоприятстващи създаването, възприемането, разбирането и преживяването на изкуството, съприкосновението с което, както вече подчертахме по-горе, е средство за противодействие на комерсиализацията днес.

На първо място, поради доказалите се във времето всеобхватност и ефективност на училищното образование, разглеждаме училището като базисен типов модел с първостепенна значимост за съвременното ни общество. Той демонстрира успешната репродукция на съответната социо-културна среда, благоприятстваща всестранното, пълноценно и хармонично развитие на децата. (Тук отворен остава проблемът за това как на практика и до каква степен във всяко българско училище се постига това развитие.)

Училището днес, като институция в системата на училищното образование [6: чл.2, ал.3], притежава пълния потенциал за изпълнение на поставените му цели [6:чл.5, ал.1] и за постигане на желаните резултати. Благоприятстващи фактори за това са: адекватна нормативна и материална база; работеща система за „произвеждане“ на необходимия експертен състав, както и за повишаване на неговата професионална квалификация; необходимата финансова подкрепа на държавата, както и познаването на алтернативните форми за финансиране, осигуряващи обмен на добри практики и иновативни подходи в образованието у нас и в чужбина.

Друг важен довод при избора на училищния модел за базисен в настоящото изследване е фактът, че образованието като национален приоритет [6: чл. 3, ал.2] обуславя некомерсиалната същност на училището [6: чл. 280, ал. 1].

От съществена важност е да се подчертае, че сред условията, осигурявани от *„Системата на предучилищното и училищното образование“* е и *„валидиране на компетентности, придобити чрез неформално обучение и чрез информално учене“* [6: чл. 6, т. 3].

Ако приемем, че училището предлага *формално* образование, то алтернативните форми на обучение (извънучилищните такива) се подразбират като *неформално* образование. Тогава формалното образование ще дефинираме като целенасочено, задължително учене, което се осъществява в нормативно утвърдена среда, специално създадена за обучение. В тази среда централна е фигурата на преподавателите, които са специално квалифицирани за сектора, нивото и темата, които преподават. Целите на обучението са почти винаги външно заложени, прогресът се наблюдава и оценява, а резултатите от ученето обикновено са разпознати чрез сертификати или дипломи.

Подобно на формалното, неформалното обучение е отново целенасочено, но доброволно учене, което се осъществява в разнообразни среди и ситуации. В тях процесът на обучение може да не е задължително единствената цел и дейност. Тези среди и ситуации може да са временни и дейностите може да се импулсират от специални обучители и/или от доброволци. Дейностите са планирани, но са структурирани по тематични курсове, в клубно-кръжочни форми.

Информално учене е нецеленасоченото учене, което се случва непосредствено във и чрез всекидневието ни (около семейството, на работа, в свободното време и т. н.). Резултатите от това действие са трудно дефинируеми за учащия се, фактически никога не са сертифицирани, нито притежават образователен, обучителен или служебен статут.

Основен принцип за постигане на желаните резултати в училище е неговата „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“ [6: чл. 3, ал. 2, т. 2].

Извънучилищните форми на образование са допълваща училището алтернатива по отношение на горепосочената ориентираност на формалното образование. Интересите, мотивацията за учене, личностните особености, уменията и възможностите на детето са основните, движещите фактори на осъществяване на образователни дейности в неформалния модел на учене.

Базирайки се на идеята за общото развитие на всяко дете (интелектуално, емоционално, социално, духовно-нравствено и физическо) и на стремежа за подкрепа, съобразно възрастта, потребностите, способностите и интересите му [6: чл. 5, ал. 1], допускаме, че този принцип функционира еднакво за двата образователни модела *(училищен и извънучилищен),* което на практика обяснява тяхната обща степен на рационалност.

„*Образованието като процес включва обучение, възпитание и социализация*“ [6: чл. 3, ал. 1].

Извънучилищните занимания по своята същност са специализирана, профилирана форма на провеждане на обучение, възпитание и социализация. В настоящото изследване приоритетно се разглежда изкуството като сфера на реализация на посочените три компонента на образованието (*обучение, възпита-*

ние и социализация). Следователно провеждането на неформално *обучение*, а в конкретния случай – в материята на изкуството, което експлицитно притежава *възпитателна* и *социализираща* функция, то (разглежданото неформално обучение) може да бъде считано за образоателен процес. Казано накратко, след като изкуството притежава тази функционалност, то обучението в неговата сфера считаме за специализирано образование, защото притежава посочените по-горе три компонента.

Следвайки логиката в текста по отношение на образователния процес, който, както стана ясно, притежава формални и неформални измерения, обобщаваме, че както регистрираните по-горе общи за училищното и извънучилищното образование принципи се препокриват, така и основните цели на формално и неформално образование успешно комуникират, въпреки различията в съответните образователни структури.

Проблемът за формирането и развитието на детската личност заема специално място не само в педагогиката, но така също и в психологията. Взети заедно формалното и неформалното образование формират личността на детето, подпомагат неговата социализация и развитие.

Основен фактор за развитието на личността е *дейността*.

Типовото разнообразие от дейности се свежда до набор от определени фундаменти, а именно – *играта, ученето, трудът* и *общуването*. Характерно е, че в различните възрастови периоди във формирането на личността те влияят в различна степен. Така например в училищна възраст преобладават ученето, трудът и общуването [10:20 – 24]. Но играта не губи своето значение през цялостното развитие на детето. Въпреки че с постъпването си в училище ролята на ученето започва да нараства, играта продължава да се ползва под формата на дидактически игри или на организирани занимания извън училище.

Що се касае за функционалност, на тази плоскост откриваме пълно препокриване между двата културни феномена – *игра* и *изкуство*. От тук може да бъде изведено следното съждение – *откритата идентичност между изкуството и играта поражда тяхната взаимозаменяемост по смисъла на тяхната волева експресия.* Т. е. изразните средства, комплексът от специфични действия по силата на предходното твърдение също поставят знак на еквивалентност, независимо от сферата на изява – *изкуство* или *игра*. Така например изразното средство „маслени бои“ и действието „рисуване“ са иманентни както за изкуството, така и за играта. Те имат капацитета на една и съща функционалност. В изкуството винаги могат да бъдат открити игрови моменти, а в играта – характеристики на изкуството. Така рисуването с маслени бои в качеството си на изкуство може да носи емоционалния заряд на играта. Изкуството и играта са двете проявления на едно и също средство, постигащо комуникация, релаксация, социализация, педагогическа намеса (образование и възпитание), компенсиращо липсите и несъответствията, доставящо удоволствие и т. н. И още един детайл – идентичностите между разглежданите обекти създават предпоставка освен за едновременната им изява, но и за последователна реализация. *Между*

изкуство и игра съществува двупосочна причинно-следствена връзка поради факта, че изкуството е игра, както и обратното – играта е изкуство.

Същото може да бъде формулирано и по този начин: заниманията, които възрастните наричат „*правене на изкуство*", за децата са всъщност едно от проявленията на *играта*. Така бихме могли да си обясним, защо малкият човек подхожда с такава лекота към създаването на поредния свой „шедьовър".

Следващ съществен момент от това изследване е подборът и аргументацията на структурни модели на тази „специална среда", реализиращи игровия подход в изкуството като средство за обучение и възпитание на децата, а оттам и за противодействие на комерсиализма.

Избраните практически модели, а именно – неправителствени организации (НПО), читалище, културен институт, общински целеви фонд, са независими структури спрямо държавните образователни институции. Това са модели с различни позитиви, но с общ изявен интерес в сферата на културата и изкуството. Това позволява вариативност при избор на модел както от страна на деца и родители, така и сред желаещите да се занимават с неформално образование, с изкуство и култура. Четирите модела представляват четиристепенна схема на прехода от институцията към неинституционалните алтернативи.

На първо място, в прехода се ситуират културните институти. На практика те са равностойни на училището по отношение на своята институционалност, но развиват и дейности по обучение и възпитание успоредно с основните си цели и задачи. В чл. 2, ал. 3 на ЗПУО са дефинирани и *„центровете за подкрепа за личностно развитие",* като част от състава на институциите в системата на предучилищното и училищното образование. Според дейността си те се типологизират в общо шест направления, сред които и като центрове за „*развитие на интересите, способностите, компетентностите и изявата в областта на* науките, технологиите, *изкуствата* и спорта" [6:чл.49, ал.1, т.1]. В Шумен такива центрове с отношение към изкуството са Обединен детски комплекс и Обединена школа по изкуствата „Анастас Стоянов". По-подробна информация за тяхната дейност е поместена в *Стратегията за подкрепа за личностно развитие на децата и учениците от област Шумен* [12:21–24].

Следващият модел – читалището е отново институция, но от друг, специфичен тип. То е институция, различаваща се юридически, но много близка до основните цели и задачи, изпълнявани в училище. Този факт намира обяснение в епохата на българското Възраждане, когато училището и читалището се създават почти едновременно и паралелно изпълняват общата мисия по обучението и възпитанието на децата. Устойчивостта на народните читалища се доказва вече повече от 160 години, оцелявайки въпреки политическите, социалните и икономическите предизвикателства на времето. Нещо повече – тази най-стара културна институция у нас и световен културен феномен е основна предпоставка за създаването на някои от съвременните ни културни институти – театър, филхармония, опера, библиотека, музеи.

В съвременните условия на развитие читалищата продължават да играят съществена роля в обществото с многообразието от културно-просветни дейности, а също и благодарение на обстоятелството, че все още успяват да поддържат и развиват най-голямата мрежа от общодостъпни библиотеки в страната.

На трето място – неправителствената организация е всяко независимо от държавното управление доброволно сдружение на хора, което развива главно хуманитарна дейност, без стопанска цел, финансиращо се от източници, несвързани с правителството. Като такова сдружението може да бъде изключително вариативно според сферата си на изява, дейностите, целевата група, територията на действие и т.н. Благодарение на гъвкавостта си и на липсата на бюрократични процедури за координиране и взимане на решения, НПО установяват по-лесно международни контакти и сътрудничество. Така НПО активират социалния капитал, знанията, опита, връзките и солидарността на обществото при осигуряването на стабилността на политическото, икономическото, социалното и културното развитие на обществото.

Последният тип практически модел – Общински фонд „Култура“ – Шумен, е изцяло децентрализиран, неинституционален по своята същност. Негови предимства пред останалите три форми са административната и техническата лекота при осъществяването на проектите.

Съществено е да се отбележи, че разглежданите практически модели не са контрапункт на училището, а алтернатива, средство за преодоляване на институционализирането в образованието, друга реалност, извън матрицата. Те са и вариант за попълване на празнини, изглаждане на несъответствия, поправяне на грешки на конвенционалната обучителна система или на педагозите. Но също така със средствата на изкуството се създават предпоставки за изграждане на позитивно отношение към ученето, формират мотивация за развитие и изява. Основната цел е да се открият общи механизми и принципи, осигуряващи функционирането на такъв набор от модели, които провокират създаването, възприемането, разбирането и преживяването на изкуството в ранна училищна възраст, в контекста на преодоляване на консумизма днес.

В заключение е необходимо да се споделят регистрираните проблеми, съпътстващи разсъжденията в контекста на поставената проблематика. За съжаление реализираните практически модели, имащи сериозно отношение към образованието и възпитанието на децата, не функционират в постоянен диалог с училищната институция. В периметъра от дейности на четирите модела епизодично са включени малка част от училищата в града.

Факт е, че не съществува система, която да легитимира отношенията между формално и неформално образование. Въпреки гъвкавостта на училището в административен и финансов аспект и независимо от необходимостта от решаване на редица проблеми, касаещи материално-техническа база, комуникация по веригата учител – ученик – родител, агресия и много други, днес все още като че ли остават незабелязани, неоценени възможностите и капацитета на разглежданите четири практически модела.

С цел разрешаване на този проблем е необходимо провеждане на разширено изследване, посветено на установяване на причините и факторите, влияещи върху недобрата комуникация между формално и неформално образование. В резултат на това би могло да се стигне до формулирането на варианти за решение на проблема, който във времето на засилващ се консумизъм най-вероятно ще се задълбочи.

References

1. **Angelov, B.** Izkustvo I sotzializatziya na lichnostta. Sofia: BAN, 1984.

2. **Baychinska, Kr.** Tzennosti. Tzennosten stress… Tzennostna kriza! Sofia: Akad.izd. "Marin Drinov", 1994.

3. **Bodriyyar, Zhan.** Obshtestvo potrebleniya. Sankt-Peterburg: Respublika, 2006.

4. **Boltz, Norbert**. Konsumicheski manifest. Sofia: KH, 2004.

5. **Godin, Set. Linchpin** – nezamenimi li ste? Sofia: Siela Norma AD, 2012.

6. Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie (ZPUO); Obn. DV, br. 79 ot 13.10.2015, v sila ot 1.08.2016.

7. **Lipovetzki, Zhil.** Paradoksalnoto shtastie. Sofia: Riva, 2008.

8. **Lyosa, Mario Vargas.** Tzivilizatziya na zrelishteto. Sofia: Kolibri, 2013.

9. **Lyubenova, Veselina.** Teoriya na potrebitelskite obshtestva. // Newmedia21.eu. Mediite na XXI vek: Onlain izdanie za izsledvaniya, analizi, kritika, 22.11.2013. http://www.newmedia21.eu/ izsledvaniq/ teoriya-za-potrebitelskite-obshtestva/> (07.06.2017)

10. **Milkova, R.** Psihologiya. Милкова, Р. Психология. Shumen: Antos, 2016.

11. **Stoyanov,V.** Pazarat – product na razuma, generator na antikultura i provokator na konflikti i instinkti. http://www.unwe.bg/uploads/Yearbook/Yearbook_2011_No6_V %20 Stoyanov.pdf

12. Strategiya za podkrepa na lichnostnoto razvitie na detzata i uchenitzite ot oblast Shumen (2017 – 2019г.) ot 15.05.2017.

13. **From, E**. Da imash ili da badesh. Sofia: Kibea, 2011.

14. **Haynrihs, Yohanes.** Revolyutziya na demokratziyata. Realna utopiya. Varna: Steno, 2004.

15. **Bourdieu, P.** (1984). Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste. London: Routledge and Kegan Paul.

16. Printers' Ink // A Journal For Advertisers, N.Y., 10 May 1928, vol CXLIII, №6.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-130/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

Евгения Стоичкова Иванова, доц. д-р
ШУ „Еп. Константин Преславски"
Педагогически факултет
Катедра „ТОПО и ПУНУП"
e-mail: e.ivanova@shu.bg

НУМИКОН – ИНОВАТИВЕН МЕТОД ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО МАТЕМАТИКА ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Елена К. Тодорова, Севджихан А. Еюбова

NUMICON – AN INNOVATIVE METHOD FOR TEACHING MATHEMATICS TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Elena K. Todorova, Sevdzhihan A. Eyubova

ABSTRACT: In this paper we present the Numicon method- a distinctive multi-sensory approach to children's mathematical learning that emphasises three key aspects of doing mathematics: communicating mathematically, exploring relationships, solving problems in everyday life experiences (generalising). The report discuss the use of Numicon in traditional learning proggrammes and application posibilites with children with inetelectuall disabilities in preschool.

KEYWORDS: Numicon, Mathematics, special educational needs, preschool

В настоящата статия се представя методиката и нагледните материали Нумиком, поетапната работа с материалите, редът за включване на Нумикон в традиционната програма за формиране на математически представи и използването на Нумикон в занимания с деца с интелектуални дефицити. В търсене на по-ефективни и по-интересни начини и методи за преподаване на математика при деца с интелектуална недостатъчност вниманието ни се насочи към Нумикон.

Нумикон е методика с набор от нагледни материали, разработени във Великобритания през 1996-1998 година за деца със затруднения в обучението по математика [1]. Методиката Нумикон се прилага при деца в предучилищна възраст в процеса на формиране на математически представи и усвояване на аритметрични действия. Нумикон позволява да се задействат силните страни на малките деца – способността да усвояват знания и умения чрез практически опит. Авторите на тази програма са убедени, че в учебния процес е особено важно използването на колкото се може повече сензорни възприятия – слух, зрение и осезание (тактилни усещания).

В Англия методиката Нумикон се прилага в рамките на национална програма „*Да научим* всяко дете да смята“ [3]. Нумикон се прилага в помощ на децата, които се затрудняват в обучението по математика, и допълва ежедневните им занимания по математика. Занятията с Нумикон се провеждат инди-

видуално с всяко дете по 30 минути на ден, пет пъти седмично в продължение на 12 седмици.

Нумикон среща одобрение и положително отношение и в други страни. През 2011 г. в Русия, Департамента по образование разпространява в Московска област по детските градини, детските центрове за работа с деца и в няколко училища програмата Нумикон [6].

Прилага се доста успешно сред деца с Даун синдром [2], както и при деца в подготвителна група за подготовка за училище [3] и при ученици със затруднения от различен характер [1]. Методиката е интересна, забавна, подпомага формирането на математически представи и се радва на успех, както сред педагозите, така сред родителите. Тази програма и материалите могат много успешно да се използват не само при занимания със специалисти, но и в домашни условия.

Как се работи с Нумикон?

В Нумикон числата от 1 до 10 са представени от пластмасови форми шаблони, оцветени в различни цветове, благодарение на което числата са достъпни за зрителните и тактилните възприятия. Формата на Нумикон (**фиг. 1**) е устроена така, че децата могат да манипулират с шаблоните, учат се да разпознават моделите и да ги съотнасят към съответстващите им числа.

Фиг. 1.

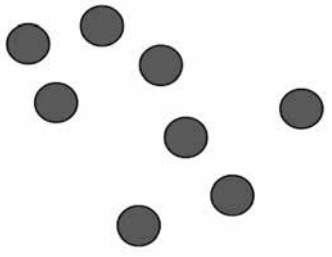
Поради особености в развитието, децата с интелектуална недостатъчност срещат значителни трудности при изучаването на математиката. Това се дължи на факта, че математическите действия изискват доста високо ниво на абстрактно мислене, добра краткосрочна памет и способност да оперират с няколко понятия едновременно. Децата трябва да разбират причинно – следствените връзки, относителността на математическите понятия, да могат да правят сравнения, а също и да използват "математически език". Всичко това причинява затруднения при деца с интелектуална недостатъчност. Мултисензорният материал и програма Numikon са проектиран да използват силните страни на малки деца – способността да се учи в практиката, способността да се учи чрез наблюдение и след това да се използват стандартизираните модели или шаблони.

С голяма трудност децата с интелектуална недостътъчност усвояват събиране и изваждане дори на числата до десет [4]. Факт е, че те имат ограничена

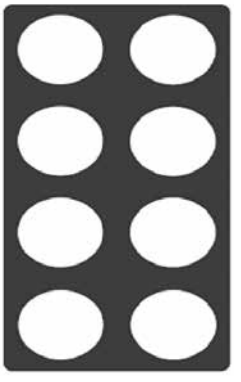
краткосрочна памет и за тях е трудно да имат предвид междинните резултати от изчисленията и затова е необходима допълнителна визуална подкрепа.

Защо фигурите на Нумикон изглеждат точно така?

Факт е, че структурираните обекти се възприемат много по-добре от тези, които се намират хаотично. Например групата от кръгове (Фиг. 2), трябва да се преброят за да се разбере техният брой. Когато кръговете са разположени в система (Фиг. 3), веднага се вижда, че техният брой е осем.

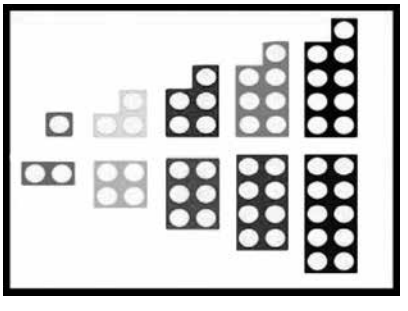


Фиг. 2.

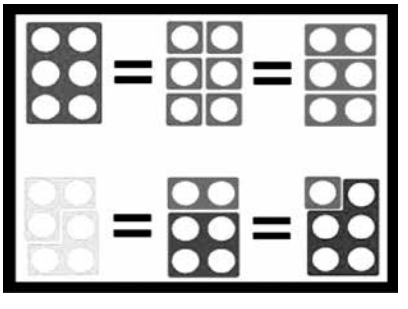


Фиг. 3.

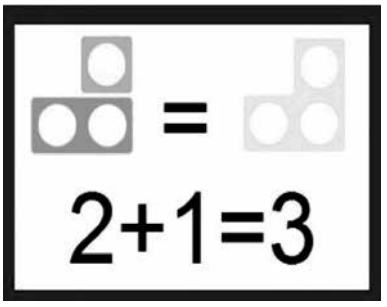
„Оказа се, че обектите, разположени на една и съща линия, също са неудобни, за да се обхванат с един поглед. За пример може да се вземе жилищна сграда, трудно е да се каже на колко етажа е, без да се преброят. Поради тези причини създателите на много настолни игри, които се играят с „карти", „зарове" и „домино", разчитат на принципа на стандартизираното разположение на обектите" [6; 49]. С помощта на детайли Нумиконът може нагледно да покаже основните свойства на естествените числа: всяко следващо число „е с едно поголямо", разликата между четно и нечетно число е видима (фигура 4). Нумикон може да се използва за овладяване на количествените представи за числата, тяхното сравняване (фигура 5), събиране (фигура 6), изваждане (фигура 7) и др.



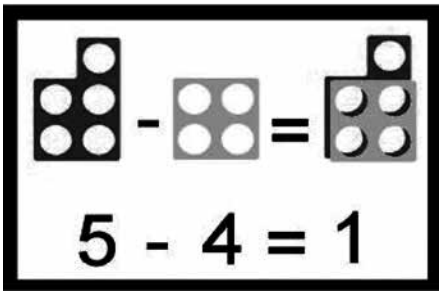
Фиг. 4.



Фиг. 5



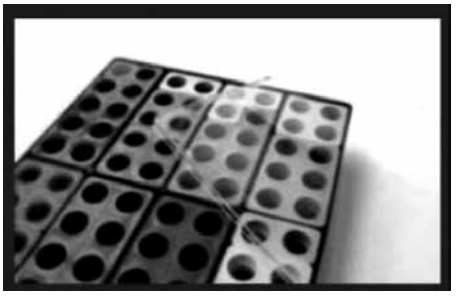
Фиг. 6.



Фиг. 7.

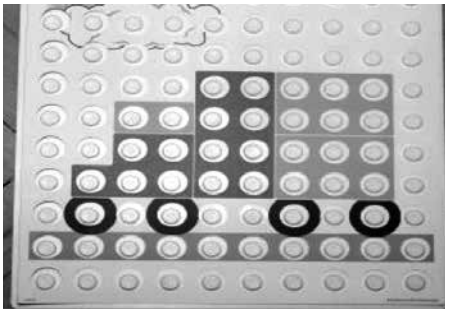
Нумикон се използва успешно и при деца в начална училищна възраст. Помага да се овладеят знания и умения за аритметични действия с преминаване на десетицата, умножение, деление и други.

В допълнение към шаблоните, които се подреждат във ваничка (фигура 8), комплектът включва и многоцветни щифчета, които могат да бъдат използвани като преброяващ материал или вмъкнати в отворите на шаблоните (фигура 9), дъски и схеми за наслагване, с които могат да изобразяват различни познати от децата предмети от бита или от заобикалящата ги среда, например: камион (фигура 10), „магическа" торба, в която децата намират даден обект или форма (фигура 11), а след това прибират материалите.



Фиг. 8.

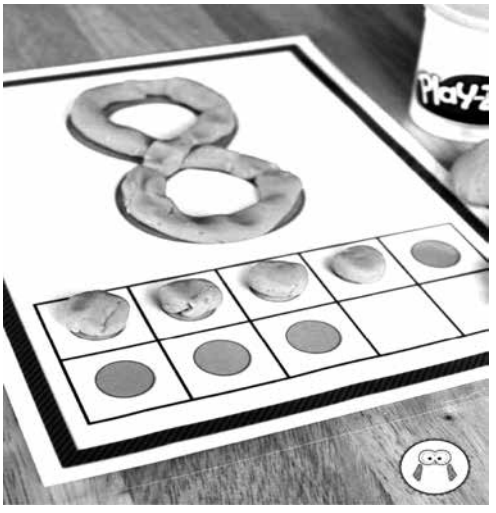
Фиг. 9.



Фиг. 10.

Фиг. 11.

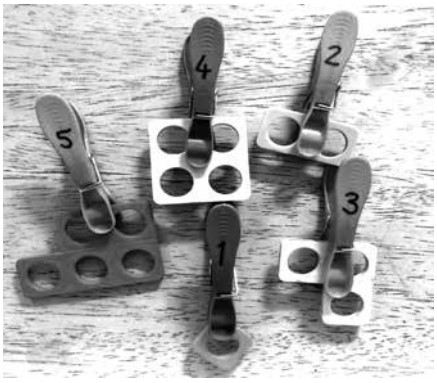
Първоначалният етап на запознаване с Нумикон предполага децата да манипулират и играят свободно с материалите: да ги разгледат, обръщат в ръцете си, да ги опипват с пръсти, да използват шаблоните в своите игри, да ги нареждат и подреждат, например да ги пържат в тиган или правят сандвичи от тях. Фигурите на Нумикон могат да се отпечатват върху пластилин (фиг. 12) или тесто, изпичат се и след това се боядисват с бои (фиг. 13). Всичко това е необходимо, за да могат децата да ги опознаят и докоснат и по този начин да запомнят как изглеждат формите и какви емоции изпитват, докато играят с тях.



Фиг. 12.

Фиг. 13.

Децата научават, че формите шаблони имат различен цвят, размер и всяка фигура има различен брой дупки. Детайлите на шаблоните могат да бъдат описани по цвят като „червено“, „синьо“; да се опишат чрез сравнение „голямо“, „по-голямо“, „малко“, „най-малкото“ (фиг. 14). Шаблоните могат да се обозначават с думите „три“, „пет“, „седем“ и т. н. Важното в този етап е, че децата не се насърчават да изчисляват броя на дупките във всяка фигура. Всички детайли на шаблоните се възприемат цялостно, глобално, а означенията „три“, „пет“ и „седем“ са само имената на жълтите, червените и розовите форми съответно.



Фиг. 14.

В следващия етап децата започват да проектират различни равнинни образи (пътеки, къщи, автомобили) (фиг. 15), като полагат шаблоните на Нумикон върху дъската с пъпки и се опитват да направят една голяма фигура от два или повече детайла, по този начин се запознават с начините за подреждане на шаблоните без интервал между тях (фиг. 16).

Фиг. 15.

Фиг. 16.

След това се добавят игри, при които децата се приканват да сравняват фигурите на Нумикон по големина и да ги подреждат по възходящ ред от най-малките до най-големите. Едновременно с това децата се запознават с цифрата на числата. Децата се учат да откриват съответствие между цифрите на числата и формите на Нумикон броят на дупките във формите вмъкват в тях и щифтове, за да се преброи колко пина са поставени във всяка форма.

Децата с удоволствие манипулират с шаблонитете: заравят форма на Нумикон в пясъка, играят на открий предмета в "магическата торбичка", сравняват ги. Това означава, че децата започват да си представят формите на числата, а след това и действията с тях. Друг важен принцип на създателите на Нумикон е създаването на развиваща среда около детето, наситена с математика.

Когато възрастните създават такава среда около детето и му помагат да обръща внимание на заобикалящите го предмети и явления, да се научи от всяка възможност, постепенно децата обобщават наблюденията и опита, който придобиват, и си извеждат изводи. Понастоящем е очевидно, че математиката е сферата, в която децата с интелектуална недостатъчност изпитват затруднения, но могат да бъдат подпомогнати с разнообразни и иновативни методи [5].

Тази статия представя една сравнително „нова" методика, чрез използването на която математическите умения в ежедневието помагат на децата с интелектуална недостатъчност да подобрят качеството си на живот и да станат малко по-независими.

References

1. **Buckley S.J., Bird G.** (2001) Number skills for individuals with Down syndrome – An overview. // Portsmouth, UK: Down Syndrome Education International.

2. **Eyubova, S.** (2010) Nevropsihologichen profil pri detsa sas Sindrom na Daun – vazmozhnosti za interventsia (Neuropsychological profile in children with Down Syndrome – opportunities for intervention) // Natsionalna konferentsiya po detska nevrologiya, psihiatriya i psihologiya na razvitieto s mezhdunarodno uchastie, Sofia.

3. Leeds Primary National Strategy Team. (2005) Multi-sensory approach to the teaching and learning of mathematics – Pilot Project 2005. // Leeds, UK: Education Leeds.

4. **Nikolova, S.** (2015) Problemi na umstvenata izostanalost (Problems of mental retardation) // UI „Ep. K. Preslavski", Shumen, ISBN 978-619-201-055-3, 143.

5. **Nikolova, S., G. Kirilova.** (2016) Preduchilishtnoto obrazovanie na detsa sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti (Preschool education of children with special educational needs) // UI "Ep. K. Preslavski", Shumen, ISBN 978-619-201-079-9, 236.

6. **Sladkova, E. A., K. Y. Terentyeva** (2011): Icpolyzovanie Numikona na zanyatiyah gruppyy podgotovki k stkole. V: Sindroma Dauna XXI vek. Mezhdisciplinarnyy nauchno-prakticheskiy zhurnal. № 2 (7), 2011, s. 48 – 55.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-128/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Елена Тодорова, докторант
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
Катедра „Специална педагогика“
elena_k_g@abv.bg

Севджихан Еюбова, преподавател
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
Катедра „Социална работа“
s.eyubova@shu.bg

ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ФУНКЦИЯ НА МУЗЕИТЕ И ХУДОЖЕСТВЕНИТЕ ГАЛЕРИИ

Елица В. Дойчинова

EDUCATIONAL FUNCTION OF THE GALLERIES AND ART MUSEUMS

Elitsa V. Doychinova

ABSTRACT: The connection between museum and school is dynamic and constantly expanding. Museums support school education.

In fulfillment of the national program of the Ministry of Education and Science for „Providing a modern educational environment" museums will become a place, where students will be assisted for better learning of the studying material and to enrich their common culture. The perception of works of art in the art galleries by students expands their aesthetic perceptions, reveals their creative potential and imagination, develops their ability to see beautiful and magnificent, to rediscover beauty in art and reality.

KEYWORDS: Museum, gallery, students, teachers, education, innovation, tradition

Най-ценното от човешкия опит и постижения се съхранява в музеите, което предполага тяхната основна задача – да го превръщат в образователен и възпитателен ресурс и да го предават на поколенията. Признаването на образованието, като тяхна причина за съществуване връща музеите към целта, заради която са били създадени първоначално, и здраво ги установява в роля, която е съществено важна за бъдещето на обществото.

Съхраняването и опазването на кулурното наследство е предизвикано от нуждата поколенията да се образоват и същевремнно то изисква и предизвиква образователен процес. Тази връзка между културното наследство и образованието е неразривна и се изразява във взаимното им обуславяне.

Основната стратегия, заложена в учебните програми по изобразително изкуство е насочена към формиране на цялостен и задълбочен интерес към стимулиране и разгръщане на индивидуалния творчески потенциал на всеки ученик и индивидуалните му възможности за пълноценно себеизразяване. Много важно за развитие на художествените дарби на децата е разглеждането на произведения на наши и чужди автори. Това изостря тяхната наблюдателност, дава тласък на мисленето и въображението, развива паметта и художествените им способности.

Образователната функция на музеите

Думата „музей“ е от гръцки произход и означава място или храм,посветен на музите-покровителките на изкуствата в гръцката митология. Музеят е европейско явление, което е културната идентичност на държавата. Наричаме ги още „институции на паметта“.

Изготвена е Национална програма „Осигуряване на съвременна образовователна среда“ на МОН. Една от конкретните цели на тази програма е:осигуряване на възможности за използване на музеите като оброзователна среда. Очакваните резултати са използване на музеите за провеждане на учебни часове по общообразователни учебни предмети.

Връзката училище-музей е безспорна, динамична и постоянно разширяваща се. Модерният музей е този, чрез който се формират стандартите на сериозния образователен процес със специфичен музеен език и неговите неизчерпаеми възможности да стимулира творчество в свободна обстановка като свободен личностен избор и под форма на забавление.

Съвременните български музеи залагат на образователните програми.

Търси се модел, който в очите на учащите се да превърне музея в полезно и достъпно място, което дава възможности за по-добро усвояване на учебния материал, за разширяване на кръгозора, за информирано поведение в социална среда, а също и за забавление.

В съвременните условия образователната функция на музеите насочена към ученическата аудитория е с големи възможности при използването на предимствата, заложени в същността на музейната институция. Първо това е възможността музеите да не се ръководят от официално приети и задължителни учебни програми и планове, а само да следват да се доближават до учебните. Музеите имат свободата да избират собствена тематика за образователната програма, да използват пряко специфичните музейни средства, да осъществяват образователен процес в извънучилищни условия, да онагледяват или „разиграват“ образователни ситуации и т. н.

Без да повтаря буквално училищната тематика и методика, образованието в музея допълва и разширява познанията на учащите се, обогатява естетическите им усещания и творчески заложби. Това при всички случаи е свързано с културно-историческото наследство, въздействa и работи за отношение към историята, националната идентичност, културните ценности, помага за изграждането на родовата памет и отношение към роден край; възпитава толерантно отношение към различието, независимо дали се отнася за етноси, религии, съсловия или възрасти.

Специални музейни програми са планирани и разработени така, че да допълват учебните програми на училищата. Тези програми включват уроци в музея, предназначени за всички училищни нива, лекции и теоретични учебни курсове,предназначени главно за гимназиален и последващи курсове, специализирани аудио-визуални програми. За да се гарантира успеха на даден урок в музея се залага на „онагледяването“ на уроците по история от максимално

близката и естествена на тях среда, т. е. музеят е с функция си на хранилище на вещесвени ценности. Всепризнат факт е, че „нагледността“ като образователен и възпитателен подход дава най-висок процент на усвояване на знания и умения. Постига се оптимално съприкосновение на учебния материал по история с предмет, снимка, документ, карта, схема и т. н., илюстриращи даден исторически факт, изложени в експозицията на музея или временна изложба. Общувайки така с историята учениците не възприемат и изучават материала механично.Те са включени в един интерактивен процес, с ангажиране на различните сетива, с осмисляне и изпълнение на друг тип задачи и това всъщност прави процеса на обучението траен и ефективен. Затова не без основание някои педагози наричат музеите „другото училище“.

Ефектът от музейните уроци по история е с траен интерес към културното наследство, към откривателство и търсенето, за опазване на националната памет и осмисляне на българската идентичност.

В процес на реализиране е музеят да стане място, което да помага на учениците в по-доброто усвояване на учебния материал и да обогатява общата им култура, място на което те да задават въпроси, да наблюдават, да създават и творят, но и място за почивка, за среща с приятели, място забавно и интересно. Учениците ще осъзнаят, че музеят не е друго училище, а място на което да се връщат и когато пораснат.

Посещенията в музея не само допълват заниманията на учениците в класната стая, но и изграждат интерес към изкуството, историята, науката.

„Смята се, че чрез музейното образование могат да бъдат открити и изявени скрити таланти или сфери на интереси, а някои музейни-образователни практики като арт терапия, антистрес терапия, лечение на зависимости, фиксации могат да лекуват духовни дефицити или негативни натрупвания“ (Цекова, Е., 2013, с. 94 – 95). Всички тези изредени предимства на музейното образование потвърждават мненията за неговия голям потенциал за развитие.

Музейното образование може да се разгледа в три варианта (разновидности): формално/класическо/; не/информално /съвременно, допълващо образование/ и смесено/съдържащо елементи от предходните два варианта.

Формалното образование е най-разпространеният вариант на образователната практика. Всички имаме достатъчен опит от него още от своето детство – в училищния период и по-късно в университетския такъв. Основните елементи, които характеризират формалото образование са: постоянно място и време на провеждане на образователния процес; предварително зададена и утвърдена програма; постоянен преподавател (лектор); задължително оценяване на придобитите знания посредством изпитни форми и цифров еквивалент на показаните разултати; утвърдено конкретно съдържание на всеки урок в рамките на годишна урочна програма; предварително зададена методическа и дидактическа рамка и т. н.

Музейното образование, по своята същност е по-сходно с **неформалното образование**, въпреки че включва в себе си и част от инструментариума на класическото формално такова образование.

Характеризира със: свободен избор на място и време за учене; свободно избираемо тематично съдържание; използване на различни методи за преподаване и учене; визуализация и автентичност на показването, не цифрова, а смислова оценка на придобитите знания; задълбочаване на мотивацията за учене на участниците в процеса; включване на практически дейности в процеса на учене; насърчаване на индивидуалната активност; насоченост към активно мислене и иновативни образователни подходи с прилагане на индивидуална гледна точка и аналлиз на доказателства от различен характер; незадължително позоваване единствено и само на досега общоприетата обективна „истина от последна инстанция", а възможности за аргументиран коментар върху нея; използване на повече от един обучител по едно и също време – в различна педагогическа и/или творческа позиция; насърчаване на самооценяване на знанията от самите участници; акцент върху учене чрез диалог и дискусии; включване на емоционалния и творчески потенциал на всички участници с цел насърчаване на себеизявата им в хода на образователния подход; използване на нетрадиционни логически връзки между отделни факти; включване на разнообразни творчески и художествени методи в процеса на придобиване на знанията; и т. н.

Чрез музейното образование музеите осигуряват „учебна ситуация, в която посетителите преживяват учене".

Приложение на нови технологии

Процесите на промяна, превръщат глобализацията в осезаема реалност, за която неминуемо спомагат новите технологии или т. нар."компютърна революция".

Проучване за трите най-важни неща, според учениците, които трябва да притежава един музей, са: нови експозиции, 3D представяне, работилници, в които да могат да изработват копия на експонатите. Изискват атрактивност, която да притежават музеите.

Заслужен е интересът на младите хора към детския музей **„Музейко".**

Това е иновативен музей - детски образователен център, който направи революция в България.

„Музейко" изобретява и вдъхновава нови начини на учене чрез игра и дава възможност на учители, родители, ученици и деца да общуват качествено чрез знанието.

Предлага подкрепа на българските учители, които полагат усилия да преподават чрез интерактивни методи, които са близки до учениците и за начина, по който усещат света.

„Музейко" прави науката модерна и достъпна, като предоставя световни и български научни достижения по разбираем и вълнуващ начин. Представя българските учени като интересни и вдъхновяващи хора, каквито те са.

Не по-малко интересен е опитът на **Националния политехнически музей** в областта на връзката между училището, музея и новите технологии.

Съвместен проект на музея и фондация „Еврика“ е **вестник „Технитарче**“

С името си вестникът за деца отдава почит на хората,пренесли техническите традиции през вековете – т.нар. „технитари“. Вестникът запознава младите читатели с историята и постиженията на научно-техническата мисъл в България и по света, разширява кръга на интресите на подрастващите, поощрява откривателството и новаторските идеи у младите хора, провокира тяхното мислене, създава мотивация за сериозно вникване в различните научни проблеми, опитва се да отговри на вечния въпрос, който си задават учениците: „Защо се налага да учим този или онзи предмет?

Колкото до предизвикателствата и опасностите при използване на новите технологии в музейна среда – те също са факт. Можем да си зададем въпроса - дали тези технологии не биха подменили спецификата на музея да показва автентични материални ценности. Сигурно ще сме прави да се безпокоим. Но въпреки тези наши опасения има начини възможните негативи да бъдат избегнати. А ползите са достатъчно много.

Съвременните културни институции, каквита са музеите, не бива да изостават от хода на времето. Новото поколение все повече живее в света на дигиалното и дори да не се насърчава този модел, може да се възползваме от него, за да популяризимраме своите институции и за да привличаме младите хора

Българският музей трябва да притежава нови технологи, сравними с тези на развитите държави, за да бъде истински атрактивно място за децата и учениците.

В същото време трябва да се намери балансът, в който новите технологии и атракциите да не изместват по значение същността на музея като място за генериране на памет и построяване на голям национален разказ.

Образователната функция на художествените галерии

През Античността в Древна Гърция се създават първите **картинни галерии,** известни като *пинакотеки*, както и първите *глиптотеки*-музеи на скулптурата.

По-късно през времето на Ренеласанса се създават първите частни галерии, в които се излагат не само произведения на античното изкуство, но и на съвременни автори. Възниква **художественият музей**, наричан още с италианското название-***галерия.***

На български език художествена галерия често се използва като сноним на музей за изобразително изкуство. Най-подходящи зони за общуване с художествените творби са галериите и изложбените зали. В учебно-възпитателния процес изобразителната форма на работа „Разглеждане на художествени произведения“ е пряко свързана с раздела „Възприемане на изкуството“. Чрез тази форма се цели да се конкретизират, деференцират и обогатяват представите на ученика за достъпни произведения на изобразителното изкуство, както и да се обогатят образните му представи за картината и другите изобразителни произведения, чрез **познавателно и емоционално-оценъчно отношение към тях**.

Характерна особеност при контактите с художествените произведения е изграждане на усвояването на езика на живописта и възможността за израз на чуствата, което неизменно насочва учениците към осмислянето им и спомага за формирането на **естетичско отношение към обкръжваващата действителност.**

Естетическите чувства на учениците**,** възникнали в резултат на възприемането на художествени творби в галерия, са съпроводени от съзнанието, че действителността не се възприема непосредствено. Тя първо се отразява в съзнанието на художника, който я пресъздава в художествената творба чрез образи и цветове.

Подобно отражение на процесите на възприятието е източник на наслада и създава цяла гама от разнообразни преживявания – радост, вълнение, печал, възторг, удивление, преклонение, страх, негодуване, възхищение.

От това следва, че „Изкуството да се разглежда", трябва да бъде усвявявано за постигане на целта – **естетическо преживяване**.

Без запознаване с изкуството и с въздействието на изкуството не е възможно пълноценно **естетическо възпитание,** защото именно в художественото творчество са въплътени човешките идеали за хармония и красота, в него е показано съвършенството на естетическото възприемане на действителността и насоките за нейното изменение.

Педагогът подбира всичко, което спомага да се обогатяват естетичесите възприятия у учениците, умението да виждат прекрасното, което съдейства за възпитаване на **художествен вкус.**

Създават се условия за усвояване на знания, умения и отношения, свързани с изобразителата дейност, за формиране на **естетическата култура** на учениците.

Една от целите на съвременното обучение по изобразително изкуство в детската градина, подготвителната гупа, началната училищна степени, средния курс на ОУ е формирането на **обща художествена култура у децата** и усвояване на умението да възприемат достъпни по съдържание изразни средства чрез анализ на произведения на живописта, графиката, скулптурата и декоративно-приложните изкуства.

Произведенията на изобразителното изкуство са действено средство за **активизиране на мисловната дейност на учениците.**

Всяко разчитане на художественото произведение, на едно или друго ниво, поражда визуални аналогии на лични преживявянаия. Това свойство на произведенията на живописта, на графиката и скулптурата е в основата на **изобразяване по асоциации от произведения на изобразителното изкуство.** Много важно за развитието на художествени дарби на учениците е разглеждането на произведения на наши и чужди автори. Тези набюдения изострят тяхната наблюдателност, дава се тласък на мисленето и въображението им, развиват се паметта и художествените им способности. Разкрива се творческият им потенциал. обогатят се собствените им изразни средства.

Произведенията на изкуството **възпитават художествен вкус**, който е необходим, за да се преоткрие красотата не само в изкуството, но и в действителността, защото изкуството отразява действителността в художествени образи.

Културата и изкуството възпитават и изграждат **духовността.** Това е важно за всички нас, не защото искаме децата ни да станат художници, а за да могат да ценят изкуството, да го познават, да израснат като свободни и мислещи хора.

„Гледайки всеки ден шедьоври на живописта, скулптурата и архитектурата, и най-малко предразположените към изящните прояви духове, израснали сред тези произведения като в чист и здрав въздух, ще придобият вкус към красивото, достойното и изящното.Те ще привикнат да схващат правилно съвършеното и недодяланото в произведенията на изкуството и на природата и тази щастлива способност за правилна преценка ще стане навик на тяхната душа“

Тези непреходни думи на Платон разкриват ролята на художествените произведения за формиране на човешката личност.

References

1. **Legkostup, P.** Child and Work, V.T., 1996.
2. **Legkostup, P.** Fine Arts, Educational, Therapeutic and Corrective Aspects, S., 2010
3. **Andreev, M.** Education and Society, S., 2001.
4. **Desev, L.** Psychology of the Educative Process. S., 1993.
5. **Dimchev, V.** Fine Arts-Methodology. Prosveta, S., 1993.
6. **Andreev, M.** Integrative Trends in Education. S., 1986.

Елица Василева Дойчинова
докторант по програма:
„Методика на обучението по изобразително изкуство“
към Педагогически факултет,
Катедра: „Визуални изкуства, теория и методика“
ШУ „Епископ Константин Преславски“
elitsa_v_@abv.bg

ИНСТИТУЦИОНАЛНИТЕ ДЕЦА ПРЕЗ ПРИЗМАТА НА МИКРОСОЦИОЛОГИЧЕСКАТА ПАРАДИГМА И КОНЦЕПЦИЯТА ЗА СОЦИАЛНАТА ДИСТАНЦИЯ

Живко В. Жечев

INSTITUTIONAL CHILDREN IN THE PRESENCE OF THE MICROSOCIOLOGICAL PARADIGM AND THE CONCEPT OF SOCIAL DISTANCE

Zhivko V. Zhechev

Проблемите на децата от домовете са обект и предмет на засилен научен интерес от началото на 90-те години на XX век. Този интерес е предимно в границите на такива научни дисциплини като социална работа, педагогика, специална педагогика, психология и по-рядко в сферата на социологията. Въпреки това проблемите на децата от домовете, свързани с тяхната готовност за живот извън институциите и начините за справяне с житейските им проблеми в естествена социална среда, сякаш остават под булото на повседневните предразсъдъци и негативни стереотипи. Това означава, че в познанието на тези процеси и явления има все още значими бели петна, а при такава ситуация с изследователския проблем обикновено се използва т. нар. интерпретативна социология и качествени методи на изследване [11], [19].

Същевременно, както отбелязват Н. Дензин и И. Линкълн, от края на 70-те години на XX век [7] „в обществените науки се извърши тиха методологическа революция, довела до чувствителнозаличаване на границите между дисциплините[1]. Обществените, политическите и хуманитарните науки се сближават по между си, като се концентрират върху интерпретативния и качествения подход в изследванията и теориите".

В настоящето изследване ще използваме своеобразен смесен подход, т. е. взети са предвид и са използвани елементи от различни теории, концепции и методи, разполагащи се в полето на споменатата интерпретативна социология, за да се анализира изцяло – доколкото това е възможно – интересуващия ни феномен и да се добие сравнително изчерпателна представа за него. Става въпрос преди всичко за елементи от символния интеракционизъм, концепцията на Бъргър и Лукман за социалното конструиране на реалността и социология

[1] Това е един от основните въпроси, с които се занимава и комисията „Гюлбенкян". Виж Уолърстейн и кол. 2002.

на риска. По-долу ще бъдат представени накратко – в контекста на изследователския проблем – и основните теоретически концепции, на основата на които ще бъде проведен настоящия анализ.

Микросоциологическата парадигма

В известната книга „Структура на научните революции“ Т. Кун (1996) нарича парадигма онези научни концепции, които са достатъчно безпрецедентни, за да привлекат за дълго време група привърженици и същевременно са достатъчно открити, че новите поколения учени да могат да намерят в техните рамки нерешени проблеми от всякакъв вид. Преходът от една научна парадигма към друга е в основите на научните революции.

Ситуацията в съвременната социология е малко по-различна в сравнение с моделите на развитие на наукта, предложени от Т. Кун. На основата на даденото от него определение Иванов разграничава три главни признака за съществуване на парадигмите [7]:

1) наличие на оригинална концепция, която служи като универсален инструмент за описание и обяснение на изследваните явления и процеси;

2) наличие на класици, чийто трудове служат като образец за разработка на концепции и тяхното прилагане в изследването на конкретни явления и процеси;

3) наличие на научна общност, която използва дадена концепция и се основава на трудовете на класиците при формулирането и решението на нови изследователски проблеми [7].

На основата на тези критерии се различават три основни парадигми в социологията: макросоциологически и микросоциологически парадигми, както и мултипарадигмалност в социологията. Без да навлизаме в дебатите за структурата на отделните парадигми и най-вече за полипарадигмалността на социологията и за наличието на криза в нея, ще спомена само, че избраните от нас теоретически концепции попадат в т. нар. микросоциологическа парадигма. Последната включва теорията за социалния обмен, теорията за рационалния избор, символният интеракционизъм, феноменологическата социология и социалният акционализъм, създаден и развит от френския социолог А. Турен.

Тук ще се спрем само на някои от най-важните елементи на онези, ключови за нашия анализ, теоретически концепции в рамките на микросоциологическата парадигма.

* * *

Символният интеракционизъм, както е известно, е изследователски подход, който се основава върху концепцията за социалното взаимодействие като процес на съгласуване на постъпките едни индивиди с действията на други индивид по пътя на *установяване и изменение на значенията*, придавани на тези действия или постъпки. Като си взаимодействат хората непрекъснато дефинират и редефинират значенията на своите действия един спрямо друг в

зависимост от развитието на ситуацията и се ориентират за своите следващи действия.

Обществото не е фиксирана съвкупност от еднозначно зададени социални норми и предварително установена система от поведения, а е динамичен, структуриран процес от интеракции.

Според схващанията на Дж. Х. Мийд *социалният свят на индивида* е следствие, продукт от живота и дейността на индивида в група. Нещо повече, светът като цяло е социален продукт, той се *„конструира"* в съвкупността от процеси, протичащи в социалните взаимодействия [8], [10], т. е. Мийд разглежда света като непрекъснато възникващ, конституиращ се и конструиращ се в процеса на междуличностните взаимодействия. Известно е, че анализа на процеса на формиране на индивидуалното съзнание и успоредно с това на социалния свят в процеса на взаимодействие Мийд започва с понятието „жест". Жестът е символ, макар и да предполага съществуването на някакъв „референт, „идеи", съотнесеност с някои елементи на опита на индивида". Жестът и реакцията спрямо него се опосредява от значението. Значението е „редуцирано взаимодействие", което съществува обективно в социалния опит на взаимодействащите си индивиди,а съвкупността от значения „се проявява като символно съдържание на съзнанието, опита на индивидите" [8].

В символния интеракционизъм социалните роли не са статични, закрепени веднъж завинаги образци, които се налага индивидът да възприеме и усвои в процеса на своята социализация. Социалните роли са *ситуативно конструирани*, „схващани" в ситуацията на взаимодействие. *Действащите субекти* не притежават статуси с ясно установени правила и ролеви очаквания (както е напр. в структурния функционализъм), а *придават смисъл и значение на всяка роля в зависимост от личната си оценка на ситуацията*, от специфичните възможности на проявление на ролята в тази ситуация и контекста, както и от това как всички участници в тях я определят [2]. Според Мийд етапът, когато се приема ролята на другия, на обобщения друг, е етап на трансформация на физиологическия организъм в рефлексивно социално „Аз", т. е. произходът на „Аз" е изцяло социален.

За да бъде подчертан ситуационният, процесен характер на действията и техните интерпретации, Блумър формулира три постулата, на основата на които се изгражда описанието и обяснението на социалните явления като процеси от интеракции:

1) хората действат по отношение на обектите на основата на значенията, които придават на тези обекти;

2) значението на обекта за индивида възниква в процеса на социално взаимодействие, в който той участва;

3) значенията се използват и видоизменят от индивида в процеса на интерпретация на обектите, с които той влиза в някакъв контакт [2], [7], [8].

Зависимостта на процеса на взаимодействие от интерпретацията на значенията, придавани на действията на другите води до там, че действията на

индивидите приемат характер на управление на впечатленията за другите хора. Имено този аспект на социалното взаимодействие разглежда Гофман в книгата си „Представянето на Аз-а във всекидневието“ (1999). Гофман нарича своята версия на символен интеракционизъм драматургически анализ. Той показал, че индивидите, дори и в най-обичайните случаи целенасочено постигат желаната интерпретация, извършват серия действия – „пиеса“, избират и подготвят ситуацията на взаимодействие – „сцена“ и т. н. Целта на презентациите е създаване на устойчиво впечатление, което да покаже на хората кои са те, каквое социалното им положение, т. е. да създадат или поддържат идентичността си [7].

Интеракционистската схема за „определяне на ситуацията – презентация на значения“ может да се използва като универсален инструмент за анализ на социалните явления и процеси. Например анализът на проблемите на децата от домовете и тяхната готовност за живот извън институциите може да се разглежда като взаимодействие между децата, институциите и обществото при използването на различни вещи и действия, които символизират различни идентичности.

Символният интеракционизъм има и свои слабости – например не се оценява достатъчно устойчивостта и стереотипността на значенията, които структурират възприемането на действията на другите – нещо, което се преодолява в известна степен в по-късните разработки върху стигматизацията.

* * *

Според П. Бъргър и Т. Лукман човекът създава социалната реалност в процеса на познание, която реалност е и обект на познанието му. В основата на тяхната концепция за социология на знанието е поставено търсенето на отговора на въпроса „Как се създава социалната реалност и как тя променя своя създател човекът?“. Предмет на социология на знанието е взаимовръзката между човешкото мислене и социалния контекст, в рамките на който то възниква. Тази взаимовръзка между съзнание и социална реалност конструира последната [11], [1].

За Бъргър и Лукман научното специализирано знание и повседневното, житейско знание са равноправни обекти на социологическия анализ.

Основният механизъм за конструиране на реалността е езикът, защото повседневността на живота е отразена в него и се реализира с негова помощ. Но изучаването на езика в социологията е различно от филологическия подход, защото социологията признава неадекватността на отражението на „реалността“ в езика, като се отчита факта, че езикът изкривява изразяването на мислите и тяхното разбиране. Смисълът на думите зависи от конкретната ситуация, от контекстта, в който са били произнесени (пак там, с. 49). С други думи *структурата на социалната реалност се конституира от субективни значения.*

Без да се впускаме в детайлно представяне на концепцията на Бъргър и Лукман (за това виж по-подробно: Бъргър, Лукман 1996; Иванов 2005; Ионин 2003; Ритцер 2002; Щтейнберг и кол. 2009 и др.), ще спомена, че за по-нататшния ни анализ е важна *феноменологическата схема „придаване на смисъл, значение – конструиране на реалността", защото тя може да служи като универсален аналитически инструмент.* Например изграждането на представата за децата от домовете може да се разглежда като усвояване на специфични смисли и значения (в т.ч. и понятиен апарат), научаване да се общува с тях, което като цяло е начин за придаване на смисъл на ситуациите и предметите, значими за социалните общности и групи, в които са живели (институции) и предстои да живеят (социалната среда извън институциите). За членовете на обществото социалните институции за деца създават някакъв особен свят, реалност, която е разбираема чрез наличното знание за тях, или неразбираема и плашеща, когато това знание отсъства. Най-често обаче това да бъдеш сирак или дете, лишено от родителски грижи, се типизират като голямо индивидуално нещастие, като лична драма.

Така институционализацията на децата, лишени от родителски грижи и самите деца, може да се разглеждат като съвкупност от междуиндивидуални (протичащи вътре в социалните групи и общности, в социалните институции) комуникационни взаимодействия, посредством които също се извършва социалното ѝ конструиране.

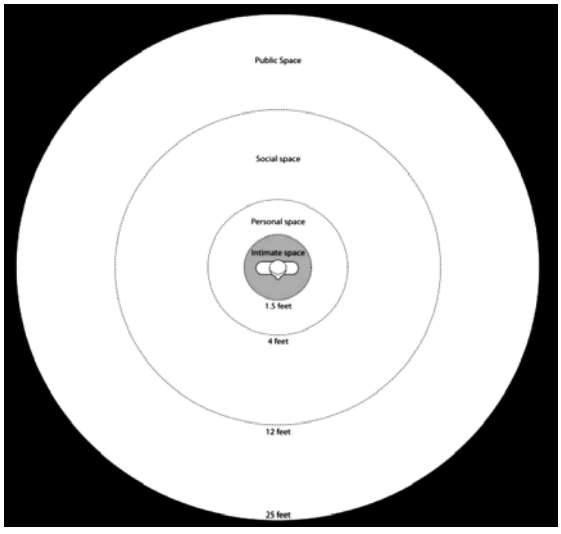
Концепцията за социална дистанция

Социалната дистанция се интерпретира в различни науки, в т.ч. и в социологията. Например на границата на етологията и психологията социалната дистанция се свързва с физическата и емоционалната отдалеченост между хората. С това понятие се свързва и понятието „лично пространство", което се разбира като пространството, което обгражда индивида и чийто граници са ненарушими от други индивиди.

Според създателят на концепцията за проксемиките (*proxemics*)[2] – американския антрополог Е. Хол [13] – четири сфери (фиг. 1) формират лично пространство на човека: интимна, лична/индивидуална, социална и публична, до които се допускат различни хора – от децата и интимните партньори, през познатите и колегите, до тълпата или масата.

[2] Най-общо означава посока на изследвания на пространството и неговото използване в различни социални и културни ситуации.

Фигура № 2.
Сфери на социална дистанция по Е. Хол.



Източник: http://en.wikipedia.org/wiki/Proxemics

В етологичната и психологическата литература се подчертава връзката между дистанция-чуждост/другост и дистанция-отдалеченост като допустима степен на контакт (както и неговия вид) с хора, които са признати за чужди. С други думи като тенденция за сближаване или отдалечаване на отношенията с тези други [15].

В социологията под социална дистанция най-общо се разбира „чувствата или отношенията на „отчужденост-недостъпност", особено между членовете на различни социални страти" [6] или социални групи. Известно е, че използването на концепцията засоциална дистанция първоначално се открива в анализите на Георг Зимел на „Чужденеца" внеговата „Sociologie". СпоредЗимелчужденецът е своеобразна амалгама от новостиотдалеченост,когато той се опитва да се придвижи от един социаленкръг към друг [20]. Самият терминът „социална дистанция" (*socialdistance*) се въвежда в социологията от Робърт Парк и Ърнест Бърджес [17], [16] и се популяризира от Емъри Богардус. През 1933 г. Богардус създава своята известна скала за измерване на социалната дистанция, т. е. измерване на степента на толерантност/нетолерантност между социалните групи [12].

За нас концепцията за социалната дистанция е важна за процеса на изследване на дефицитите в подготовката за живот извън институциите на възпитаниците на ДДЛРГ, защото още по време на живота им в институцията те са силно дистанцирани от естествената за техните връстници социална среда, социалните им мрежи са свити и концентрирани в рамките на институцията и са сведени до другите деца, също като тях живеещи в институцията и също

като тях с крайно ограничен социален и човешки капитал. Отдалечеността им, до голяма степен сегрегацията и изолацията от тази среда, от техните връстници, се превръща за тях в социална дистанция, в тяхна житейска сфера. Така тук можем да видим и една друга връзка, върху която често се акцентира в литературата: връзката между дистанция-чуждост и дистанция-отдалеченост. Това е връзка определяща или поне формираща допустимата степен и вид на контакт с хора, признати за чужди, други [15], [18]. Тя е и един от източниците на дефицити в подготовката на децата от ДДЛРГ за живот извън институцията. Самите дефицити пораждат празноти в защитните механизми на тези деца и те лесно допускат в сферата на интимното и личното си пространство изяви на девиантно поведение и самите им носители, което често в живота ги превръща самите тях девианти и по този начин самите деца затвърждават определени стереотипи и предразсъдъци, съществуващи в обществото по отношение на деца, израснали в институции.

Възпросът за стереотипите и предразсъдъците, проявявани спрямо децата от социалните домове е изключително важен, защото имено стереотипите и предразсъдъците се смятат в социологията и социалната психология за едни от най-важните детерминанти на социалните дистанции, от една страна, а от друга те са в основата на процесите на стигматизация.

Произходът на стереотипите се определя основно с две категории – категоризация и разделяне на два основни типа социални групи: на „наши", „ние" и „те", „чужди". Как се възприемат хората зависи от това как наблюдателят реагира при първи контакт с даден човек (основна категоризация). Това оказва силно влияние върху по-нататъшното му поведение към този човек. Тук влияние оказва и разделението на наши и чужди, което прави наблюдателят. Предразсъдъкът се разглежда като „социална емоция", предизвикана от факта на принадлежност към определена социална група. Тази принадлежност формира почти изцяло отношението към другия [14]. Тук се извършват процеси на **фаворизация и обезценяване, а те са важни за адаптацията на даден човек към определени социални мрежи, групи и/или социална среда.**

В заключение може да се каже, че *процесът на обезценяване на членовете на определени, чужди (в нашия случай на деца, израснали в институция) групи и на изпитване на негативни чувства спрямо тях, поражда определени предразсъдъци, т. е. попадайки в категорията на „другите", „чуждите", на тях им се приписват някакви общи негативни черти – негативно белязани [5], което означава, че вече е факт началото на процеса стигматизация.*

References

1. **Bargar, P., T. Lukman**, Sotsialnoto konstruirane na realnostta. IK „Kritika i humanizam", Sofia, 1996.

2. **Gotlib, A. S.,** Vvedenie v sotsiologicheskoe issledovanie: Kachestvennыy i kolichestvennыy podhodы. Metodologia. Issledovatelskie praktiki. 2-e prerab.i dopol. izd. Izd. "Flinta". Moskovskiy psihologo-sotsialnыy institut, 2005.

3. **Gofman, A.**, Predstavyaneto na Az-a vav vsekidnevieto. Izd. "petar Beron", Sofia, 1999.

4. **Gofman, E.,** Ob osobennostyah totalnыh institutsiy. V: Lichnosty. Kulytura. Obshtestvo. Tom H, № 3 – 4, s. 38 – 50, 2008.

5. **Grekova, M.,** Maltsinstvo: sotsialno konstruirane i prezhivyavane. Kritika i humanizam, Sofia, 2001.

6. **Dzheri, D., D. Dzheri,** Bolyshoy tolkovыy sotsiologicheskiy slovary. VEChE-AST, Moskva, 1999.

7. **Ivanov, D. V.,** Paradigmы v sotsiologii. Ucheb. posobie. Izd-vo OmGU, Omsk, 2005.

8. **Ionin, L. G.,** Kulytura i sotsialnaya struktura. V: Sotsiologicheskie issledovania, № 2, s. 3 – 12, 1966.

9. **Rittser, D.**, Sovremennыe sotsiologicheskie teorii. 5-e izd. Izd. Dom "Piter", SPb, 2002.

10. **Fotev, G.,** Istoria na sotsiologiyata. T.2, UI "Sv. Kl. Ohridski", Sofia, 1993

11. **Shteynberg I., T. Shanin, E. Kovalev, A. Levinson,** Kachestvennыe metodы. Polevыe sotsiologicheskie issledovania. Aleteyya, SPb, 2009.

12. **Bogardus, E. S.,** Measuring Social Distance. In: Journal of Applied Sociology, 9, pp. 299 – 308.

13. **Hall, E.,** The Hidden Dimension. Doubleday, Garden City, N.Y, 1925, 1966

14. **Nelson, T. D.,** The Psychology of Prejudice. Allyn and Bacon, London, 2002

15. **Nowicka, E.,** Swojskość i obcość jako kategorie socjologicznej analizy. W: E. Nowicka (red.) Swoi iobcy.IS UW, Warszawa 1990,s. 5 – 53, 1990.

16. **Park, R.,** The Concept of Social Distance. As Applied to the Study of Racial Attitudes and Racial Relations. In: Journal of Applied Sociology 8, pp. 339 – 344, 1924

17. **Park, R., E. W. Burgess**, Introduction to the Science of Sociology. Third edition, edited by Morris Janowitz, University of Chicago Press, Chicago, 1921.

18. **Pease, A., B. Pease**, Mowa ciała. Wydawnictwo Rebis, Poznań, 2001.

19. **Silverman, D.,** Prowadzenie badań jakościowych. Tom I, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa, 2009.

20. **Williams, J. F.,** Social Distance. In: G. Ritzer (ed.) The Blackwell Encyclopedia of Sociology. Blackwell Publ., Oxford, 2007.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-131/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

Доц. д-р Живко Жечев
Преподавател от Катедра „Социална работа"
E-mail: z.zechev@abv.bg

ДЕТЕ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ В СЕМЕЙСТВОТО – НАГЛАСИ И ПРИЕМАНЕ

Зюлбие Н. Мустафова

A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE FAMILY – ATTITUDES AND ACCEPTANCE

Zûlbie N. Mustafova

ABSTRACT: The right to be different, means to have its own personality, different from the others with their way of life, interests, desires, manners, etc. children with special educational needs can choose, but their range of choice is more limited. The society has as its duty to guarantee human dignity and quality of life of this category of children, to reduce the barriers that are put in front of them, to be able to reach full inclusion. The link with meaningful adult is a key factor that creates security and contribute to a better development of the child with special needs, and these relations are best developed in the family.

KEYWORDS: children with special educational needs, family.

„Семейството през цялото историческо развитие на човечеството е изпълнявало важна роля във формирането на детската личност. Възпитанието в семейството притежава нещо важно и незаменимо – силата на биологичната връзка между родителите и децата. Тази не само биологична, но и духовна връзка определя неотменността на родителските грижи за отглеждането на децата, стремежа да им бъдат осигурени добри условия на живот и щастливо бъдеще. Особено важен е въпросът за възпитателно–социализиращата функция на семейството. Ранната социализация на детето протича най-добре в семейството [1]".

Раждането на дете с увреждане се възприема и от семейството, и от обкръжаващите го като „мъка", „нещастие", „крах на надеждите", „непосилно бреме", „ужас", „кошмар", „тежък кръст" и т.н. Рядко се замисляме как се формират тези съждения и оценки; какво влияние оказват върху тяхното възникване доминиращите представи в обществото – не отчитаме силното влияние, което социумът оказва върху семейството. Ако на ниво общество виждаме неприемане на различността и различните, то и в семейството наблюдаваме подобен конфликт. Кое семейство в нашата култура смятаме за „идеално"? Майка, баща и желателно две деца, с висок жизнен стандарт и социално благополучие. Та-

кива семейства описваме като „щастливи“, „пълноценни“, а децата в тях – като „радост“ и „смисъл“. На другия полюс поставяме бездетните, многодетните, семействата на деца със специални образователни потребности. Съвременните семейства най-често нямат много деца, в резултат на това детето се превръща в „ценност“ и върху него се стоварват всички семейни очаквания и надежди.

Наложилата се в последно време идея за успех и задължителен напредък, приложена в отношенията между поколенията се изразява в това, че от детето се очаква не само да съхрани за семейството достигнатото от предишните поколения равнище на функциониране, но и съществено да го придвижи напред. Родителите очакват детето им да продължи семейните традиции или да осъществи онова, което те самите не са успели: „То ще продължи нашата лекарска фамилия“ или „Не можах да получа висше образование, но то ще го получи“. Всичко това създава поле на напрежение и възпрепятства способностите на детето да се обучава и да се развива. При такава визия за мястото му в семейната система то се превръща в средство, в обект и се приема от възрастните като част от тях самите. Родителите се самоопределят в обществото чрез способностите и достиженията на своите деца, а на свой ред околните също оценяват семейството според успехите на децата. По този начин детето се оказва малоценно само по себе си, независимо от нивото си на развитие, социални успехи и реализиране на очакванията на възрастните [1].

Появата на дете с увреждане в семейството разбива вече изградените представи и разрушава очакванията, свързани с бъдещето. На семейството оказало се в тази ситуация му предстои да извърви дълъг път.

Майка на дете с церебрална парализа споделя: „В момента, когато разбрах, че моето дете ще е различно, изпитах чувство, което приличаше на скръб от загуба на близък, защото с появата му изгубих всичките си надежди и очаквания. „Ф“ беше на 2 години, когато се сблъскахме със сериозни проблеми: не можеше да ходи и говори, ние не знаехме ще ходи ли той на училище, ще има ли свой самостоятелен живот. Много време мина, докато свикнем със ситуацията, да съберем сили да погледнем към неизвестното бъдеще. Повече от 6 месеца ми трябваха, за да събера сили и дух, обаче и днес, след няколко години, когато си спомня за предишните мечти, виждайки другите деца, слушайки невнимателните забележки на други родители, ме обхваща дълбока мъка. Понякога ме притиска страшна умора. Усещам колко съм се променила: сега се старая да не планирам бъдещето и се надявам, че съм станала по-търпелива“.

Възпитанието и социализацията на дете с увреждане в развитието протича по-различно в сравнение с това на деца с нормално психофизиологическо и нервно-психическо развитие. Всяко семейство (с дете с увреждане или без увреждане в развитието) притежава определени възпитателни възможности. Възпитателният потенциал на посочените по горе типове семейства е напълно различен и има свои специфични основания за това. Това са поредицата от обективни и субективни фактори, които влияят на развитието на детето. Водещ компонент на възпитателния потенциал на всяко семейство са вътрешносемей-

ните взаимоотношения, взаимодействията между членовете по разнообразни поводи и ситуации.

Всяко сериозно отклонение във взаимоотношенията води до сериозни проблеми, поражда трудности, кризи в семейството, намалява възпитателните възможности на родителите. Недопустимо е протичането на непълноценно взаимодействие на децата (особено на тези със специални образователни потребности) с родители, неотговарящи на изискванията да бъдат такива, не изпълняващи в норма своите задължения спрямо отглеждането, възпитанието, социализацията на детето си. Неадекватното родителско отношение към детето, грешките в семейното възпитание, ниският или обратно, неадекватно висок семеен статус на ДСОП пораждат трудности в общуването му с връстниците, които предвид на дефицитите в развитието му го отхвърлят. Този тревожен факт поражда необходимост от насочване на действията на различните видове специалисти за преодоляване на проблемите на възпитателния потенциал на семейството на детето с увреждане, коригиране на взаимоотношенията на ДСОП с родителите и връстниците в групата. В противен случай семейството и детето в него са подложени на влиянието на рискови фактори, които ограничават функционирането му като социална система.

Причините, водещи до появата на семейства в риск, каквото може да е семейството на детето с увреждане, са твърде разнообразни. В семейства с деца с увредено развитие характерът на въздействие на родителските грешки е особено силен и не подлежи на компенсиране, така както това може да стане в семейства с деца без увреждания в развитието. Именно поради това вниманието на всички взаимодействащи в своята професия със семейства с деца със специални образователни потребности (ДСОП) трябва да бъде насочено към познаване на ранните проблеми и трудности, стоящи пред родителите при отглеждането на дете с определен тип увреждане [1].

Действията на професионалистите, работещи с тези деца, трябва да са насочени към подбиране на правилни методи за въздействие върху родителите на детето със специални образователни потребности. Взаимодействието на различните институции и семейството може да бъде ценно с това, че те могат своевременно да предоставят информация за състоянието и увреждането на детето, за проблемите, с които биха могли да се сблъскват родителите, за характера на взаимоотношенията им, за особеностите на личността на дете с увредено развитие, които го определят към групата на децата със специални образователни потребности. Специалистите, работещи с тези деца, и родителите им се ограничават с методически насоки за организирането на процеса обучение и възпитание на детето. Но този тип взаимодействие е недостатъчно, защото не се визират родителите (на различните в развитието си деца) и техните личностни особености.

На първо място най-важен е въпросът за психологическата изолираност на семейството, след поставянето на медицинската диагноза, фиксираща съществените ограничения на възможностите на родителите и децата и съвмест-

ният им живот – дейност и взаимоотношения. Родителите не могат веднага да формират разумно и адекватно поведение по отношение на детето, защото са емоционално неподготвени към появата на дете с ограничения в развитието. Обграждат се с тесен кръг от познати и близки, за да могат да реализират успешно функциите си. Ограничава се социалната им активност, материалните средства често не достигат за лечение на детето, личностната идентификация е нарушена. Тези промени естествено оказват влияние върху характера на общуване с детето, а това рефлектира по-късно и върху контактите му с връстниците. Семейството се затваря в себе си предвид постоянната борба за преодоляване на трудностите и отрицателните преживявания за това. Намаляват възможностите за бъдещо развитие на семейството и детето. Родителите често не приемат факта за отклоненията в развитието на детето. Това определя и причината за поява на неблагополучен статус на детето в семейството, а в последствие и в групата. Голяма част от родителите предпочитат самостоятелно да решават проблемите си с отглеждането и възпитанието на детето си, без помощта на специалистите, а това усложнява още повече живота на детето със СОП.

На второ място стои появата на чувство за вина у родителите на ДСОП, както и настъпването на емоционална криза за всекиго от тях. Степента на изживяване на кризата и преодоляването ѝ е различно за бащата или майката. Емоционалната криза преминава през няколко етапа:

➢ Първи етап – привидно приспособяване към ситуацията (т. нар. критичен период на емоционално сътресение). През този етап родителите изпитват отчаяние, съжаление, страх, чувство за несправедливост, безнадеждност, безпомощност. Дестабилизира се психическото им равновесие.

➢ Втори етап – настъпва отчаяние и депресия, свързани с разочарование за неизпълнени надежди по отношение на бъдещето на детето. Не могат да се примирят с мисълта, чето и с нарушеното развитие. Емоциите на родителите са доминиращо отрицателни, с висока степен на изразност – чувство на самота, житейско поражение, несправедливост, безнадеждност, обвиняват себе си за състоянието на детето, оценяват песимистично способностите му.

➢ Трети етап – родителите се приспособяват към ситуацията посредством нерационални начини на действия. Изграждат неправилни представи за възможностите за лечение на увреждането на детето биоенерготерапия, акупунктура, калнолечение.

➢ Четвърти етап – конструктивно приспособяване към ситуацията. Родителите предприемат опити за рационално поведение. В подготовката на специалисти, работещи със семействата на деца със СОП, е необходимо включването на знания и определени практически умения, свързани с провеждането на диагностика, корекция, превенция, психотерапия [1].

Съвети към специалисти, работещи с деца със специални образователни потребности: Как да приобщим родителите като активна страна в обучението?

✓ 1 стъпка: Опознайте родителите и помислете за:

* Тяхната лична история – не е необходимо да е достоверна, може да е Вашата интуиция, фантазия. Какви са били техните родители, как са станали такива, каквито са;

* Връзката с техните собствени родители;

* Техният семеен живот;

* Раждането на детето и как се е вписало в семейството.

✓ 2 стъпка: Помислете как могат да Ви имат доверие:

* Приятно ли Ви е да общувате с тях;

* Имате ли желание да говорите за работата си с детето;

* Какво Ви притеснява в комуникацията;

* Уморявате ли се често, избягвате ли ги?

✓ 3 стъпка: Ако Ви е трудно с определени родители:

* Кое е това, което Ви затруднява и в какви моменти;

* Правите ли връзка с лични преживявания и реакцията си спрямо тях;

* Какво смятате да предприемете – насочване към колега, супервизия, интервизия, обучение, или?

Саморефлексия:

1. Кои са основните характеристики на семейството на децата, с които работите? Приели ли са неговото състояние?

2. Какво могат да научат те от детето? А Вие?

3. Кои са основните им трудности в отглеждането и възпитанието на детето?

4. Вашите три аргумента „ЗА“ и „ПРОТИВ“ по отношение на тезата: „Родителите на децата със специфични потребности не могат да се променят – важно е да се работи само с детето“.

5. Какво бихте променили в подхода си към родителите на дете със специфични особености в развитието си [2].

Нарушенията в развитието са подтик за търсене и откриване на смисъл. Много житейски истории на хора, докоснали се до тези проблеми ни удивяват с това, че независимо от периодите на безсмислие, отчаяние, болка в тях се описва борба за създаване на смисъл. И тази способност да открива смисълът е победа на човека пред лицето на онова, което го плаши, което лежи извън неговата власт и контрол. Именно тук в най-пълна степен се проявяват човешката активност и отговорност. Това е началото и същността на духовния път, по който можем да тръгнем благодарение на трудностите и загубите. Това е дарът, който получаваме чрез тежките изпитания.

Като специалисти ние не знаем отговорите на всички въпроси, които поставят хората, обръщайки се към нас за помощ. Но можем да предоставим на отделни членове от семейството, на цели семейства и общности пространство за беседи, в което е възможно да се повдигнат и обсъждат въпроси за смисъла, ценностите, значенията и представите.

References

1. **Dicheva, E.** Upravlenie na obrazovanieto, Tom VII (4), B., 2011.
2. **Bogdanova, M.** Da razberem deteto sas spetsifichni potrebnosti. Pomagalo, Sofia, XI. 2013.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-128/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Зюлбие Насуфова Мустафова
Докторант към Катедра „Специална педагогика“
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
zzz.1980@abv.bg

СТРАТЕГИЧЕСКО УПРАВЛЕНИЕ НА ЧОВЕШКИТЕ РЕСУРСИ В УЧИЛИЩНИТЕ СТРАТЕГИИ ЗА РАЗВИТИЕ

Ина В. Дикова

HUMAN RESOURCE MANAGEMENT IN SCHOOL DEVELOPMENT STRATEGIES

Ina V. Dikova

ABSTRACT: Schools are required to develop a strategy for their development for a period of four years. These strategies set the priorities in school activities for this period and are therefore extremely important. The specific research focus is on exploring the place of strategic human resource management in these strategies. At the same time, the analysis of strategies can show what are their priorities, what are the problems they are facing and how they intend to achieve them.

KEYWORDS: strategic human resource management, human resource practices, school development strategy

Същност на СУЧР

Идеята, че интелигентността, знанието и експертните познания на служителите могат да играят стратегическа роля за постигането на конкурентните цели на организацията е довела до формирането на изследователската област, наречена „стратегическо управление на човешките ресурси“ (СУЧР). Стратегическият подход към управлението на работата и хората е свързан с разработването и прилагането на политики и практики в областта на човешките ресурси, които ще позволят на организацията да постигне своите стратегически цели.

СУЧР като относително млада област съчетава процесите на стратегическото управление и управлението на човешките ресурси (УЧР) (Armstrong, M., 2016, p. 36). СУЧР използва подходите към стратегическото управление за разработване и прилагане на политики и практики за управление на човешките ресурси (фиг. 1). Ключов елемент от СУЧР е формулирането и приемането на стратегия за човешките ресурси. СУЧР не е еднократна практика, а динамичен, непрекъснат и линеен процес, който никога не завършва в реално време.

Фиг. 1. Обхват на СУЧР

В сравнение с по-традиционния подход към УЧР, насочен към конкретни практики в областта на човешките ресурси (виж фиг. 1) или т. нар. „микро“ УЧР (МУЧР), отнасящо се до управлението на отделни служители и малки работни групи, СУЧР се занимава с въпроси, имащи сериозни последици като например – как елементите на МУЧР могат да се съчетаят и да се свържат с по-широкия контекст и с други организационни дейности, така че да помагат на организациите да постигнат стратегическите си цели. Или както посочват Bratton and Gold „този набор от практики се счита за стратегически само ако е интегриран с организационната стратегия, така че да допринесе за устойчивото организационно изпълнение“ (Bratton, J., Gold, J, 2017, p. 48).

УЧР и СУЧР са много различни понятия. УЧР приема служителите като част от ресурсите на организацията, докато СУЧР ги разглежда като стратегически ресурси, които осигуряват постигането на конкурентно ѝ предимство. СУЧР се фокусира върху планирания подход за човешките ресурси, който е в съответствие с организационната стратегия, както и върху дългосрочните дейности и устойчивите организационни резултати, докато УЧР отделя много по-малко внимание на планирането, а набляга повече върху аспектите на развитието, основаващи се до ежегодните нужди. Същността на това разграничение се крие в стратегическата интеграция – интегрирането на УЧР с организационната стретегия. Както посочва Schuler „СУЧР до голяма степен се отнася до интегрирането и адаптирането. Негова грижа е да гарантира, че: 1) управлението на човешките ресурси е напълно интегрирано със стратегията и стратегическите нужди на организиацията (вертикално съответствие); 2) политиките в областта на човешките ресурси се съгласуват както с различните области на политиката, така и с различните нива в йерархията (хоризонтално съответсвте); и 3) практиките в областта на човешките ресурси се коригират, приемат и използват от мениджърите и служителите като част от тяхната всекидневна работа“ (Schuler, R.S. 1992, p. 18).

Терминът СУЧР произлиза от УЧР, което на свой ред еволюира от концепцията за управление на персонала. През 70-те год. на миналия век, литературата се фокусира върху индустриалните отношения и управлението на персонала, а през 80-те год. върху УЧР. В края на 90-те год. започнаха да се обсъждат и различните аспекти на СУЧР.

СУЧР се появява като резултат от повишаване на професионалната зрялост в областта на УЧР в научната литература и задълбочаването на значението на човешките ресурси за постигането на дългосрочните цели на организацията. Добавянето на думата „стратегическо“ означава признаване, че подходът към УЧР, възприет в дадена организация, трябва да бъде приведен в съответствие с цялостната ѝ цел.

СУЧР е наистина една от най-важните концепции в областта на управлението днес. Идеята на СУЧР е да насърчава управлението на човешкия капитал и високото изпълнение на служителите в рамките на организацията. Най-общо, СУЧР означава свързване на човешките ресурси със стратегическите цели на организацията, за да се подобри нейното изпълнение и да се развие култура, насърчаваща иновациите, гъвкавостта и конкурентните предимства.

За Bamberger и Biron, СУЧР е„процес, чрез който организацята се стреми да свърже човешкия, социалния и интелектуалния капитал на членовете си с нейните стратегически нужди“ (Bamberger, P., M. Biron., 2014, p. 8).

Според Майкъл Армстронг, СУЧР е „подход към управлението на хората, който се занимава с това, как целите на организацията ще бъдат постигнати, посредством интегрирането на стратегии, политики и практики в областта на човешките ресурси (Armstrong, M. 2016, p. 37). Авторът е на мнение, че СУЧР се основава на следните основни предположения:

• Човешките ресурси на една организация играят стратегическа роля за нейния успех.

• Стратегиите и плановете за човешките ресурси трябва да бъдат интегрирани със стратегиите и плановете на организацията.

• Човешкият капитал е основен източник за постигането на конкурентно предимство.

• Хората са тези, които изпълняват организационната стратегия.

• Установяване на системен подход за планиране и прилагане на стратегии за човешките ресурси.

Основните цели на СУЧР са:

✓ да генерира стратегически способности и да гарантира, че организацията разполага с квалифицирани, ангажирани и силно мотивирани служители, за да постигне трайно конкурентно предимство.

✓ да постигне съответствие или интегриране на стратегиите за човешките ресурси с организационните стратегиите. Стратегията за човешките ресурси от своя страна определя какво възнамерява да направи организацията по отношение на политиките и практиките за управление на човешките ресурси и как те трябва да бъдат интегрирани с организационната стратегия. Тя е част от процеса на СУЧР, който води до разработването на цялостни и специфични стратегии за човешките ресурси, но трябва да се отбележи, че организация, разработила стратегия за човешки ресурси, не означава, че прилага СУЧР, освен ако тази стратегия не е свързана с успеха на организацията.

✓ да осигури чувство за посока в изключително бурната външна среда, така че нуждите на организацията и индивидуалните и колективни нужди на служителите да бъдат постигнати чрез разработването и изпълнението на съгласувани политки и практики за човешките ресурси.

Според Д. Господинов, целта на СУЧР в училище включва два основни елемента (Господинов, Д. 2012, стр. 30):

✓ Да се осигурят необходимите за реализирането на стратегическите приоритети на училището човешки ресурси, притежаващи желаното равнище на компетентност и трудова мотивация;

✓ Да се създадат възможности за изграждане у човешките ресурси на високо равнище на удовлетвореност от труда в съответното училище.

При определяне целите на СУЧР винаги трябва да се обръща внимание на етичните съображения – интересите на всички заинтересовани страни в организацията - служителите, ръководството и общността. Тоест необходимо е да се изхожда от концепцията за т. нар.„мек‘ подход към СУЧР, който се основава на хуманистичната психология, която прзнава, че рационалният анализ може да бъде заменен с емоционално вземане на решения, базирано на интуицията и вътрешното чувство. В отговор на това разбиране, мекото СУЧР подчертава важността на ангажирането на хората по-скоро емоционално, отколкото на чисто рационално ниво. Това включва фокусиране върху човешките взаимоотношения, непрекъснатото развитие на служителите, комуникацията,

мотивацията, лидерството и постигане на баланс между професионалния и личния живот. От друга страна, твърдото стратегическо УЧР се фокусира върху рационалното управление, така че инвестирането в човешките ресурси да е от полза на организацията. СУЧР трябва да се стреми да постигне подходящ баланс между твърдите и меките елементи. Проблемът обаче е, че за повечето организации, включително училищните, твърдите съображения са водещи, оставяйки меките такива зад себе си.

Стратегия за развитие на училищата

Стратегията за развитие на училището се основава на стремежа за подобряване на неговата способност, което в общи линии е способността му да функционира ефективно, за да постигне желаните резултати. Тя определя намеренията на училището за това как трябва да бъде структурирано, за да отговори на новите изисквания за промяна на системата в области като управление на изпълнението и възнагражденията, как трябва да бъде управлявана промяната, какво трябва да се направи, за да се подобрят организационните процеси, включващи хора, като работа в екип, комуникация, участие и как училището може да придобие, запази, развие и да ангажира таланта, от който се нуждае.

Стратегията за развитие на училището според Радка Питекова притежава следните характеристики (Питекова, Р., 2011, с. 61):

✓ Съдържа основните цели за развитие на училището, пътищата за тяхното постигане и посоката на ориентация;

✓ Придава на училището индивидуалност и определя неговото специфично поведение в определена бъдеща ситуация по отношение както на средата, така и на себе си;

✓ Води до определени промени, които се проявяват в бъдещето.

Целта на училищната стратегия за развитие според Пламен Радев и Албена Александрова е да осигури рамка, която да ръководи решенията и фокусирането на училищните приоритети през следващите четири години, както следва (Радев, П., Александрова, А.2015, стр. 168):

✓ Идентифициране на ключови области на развитие и инвестиции, като например ангажименти на училището, изследователски направления и сътрудничества, образователни програми и инвестиционни проекти.

✓ Рамкиране на комуникацията с ключови заинтересовани страни и публика.

✓ Превръщане в приоритет за развитие на технологиите на възпитание и обучение и поддържащите ги ресурси за оптимизиране на тяхната ефективност и качество.

✓ Поддържане и развитие на репутацията на училището в локален мащаб, което ще спомогне да се изпълни успешно неговата визия и цели.

В съответствие с изискванията на Чл. 263. (1), т. 1 и Чл. 269. (1) от ЗПУО, всички училища в СПУУО са длъжни да разработят стратегия за своето развитие за период от 4 години. Стратегията се приема от Педагогическия съвет

в училището, одобрява се от Обществения съвет и се утвърждава от неговия директор. Директорът като ръководител на училището отговаря за разработването и прилагането на стратегията и за плана за изпълнение на дейностите по стратегията. Стратегията подлежи на ежегодна актуализация в началото на всяка учебна година.

СУЧР в училищните стратегии за развитие

Емпиричното изследване беше реализирано в периода май – юни 2018 г. Проучени бяха 100 училищни стратегии за развитие, подбрани на случаен принцип. Конкретният изследователски фокус е върху проучване мястото на стратегическото управление на човешките ресурси в тези стратегии. Изследването се провежда по проект на НИС на СУ „Св.Климент Охридски“[1]. Въз основа на получените резултати от контент-анализа можем да заключим, че **в училищните стратегии за развитие липсва комплексен подход към СУЧР**. В таблицата по-долу са обобщени основните практики (които приемаме, че са свързани със СУЧР) използвани от училищата в областта на СУЧР, а във фигура 2 е показано процентното разпределение на четири от дейностите, които присъстват най-често в стратегиите.

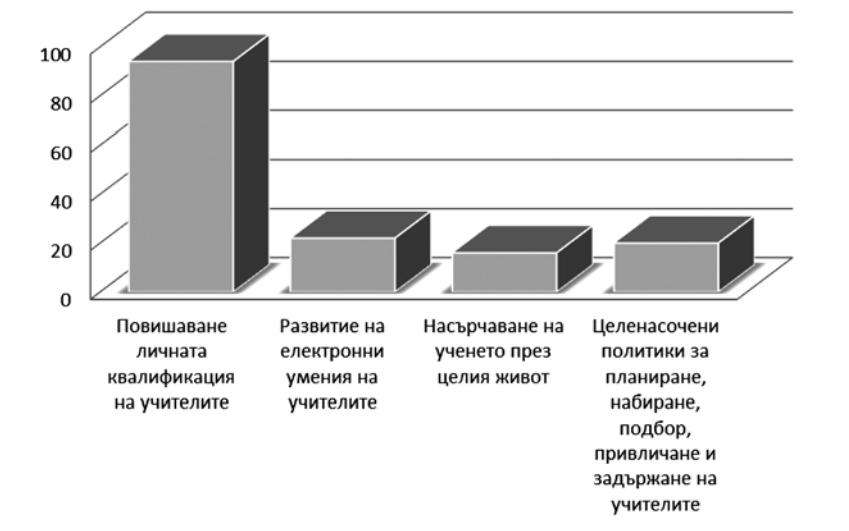
Табл. 1. Основни практики, свързани със СУЧР в училищните стратегии за развитие

Цели	Дейности	Очаквани резултати
1. Създава условия за **перманентно повишаване квалификацията** на преподавателите с оглед на новите изисквания, които се поставят пред образованието. 2. **Синхронизиране** на квалификациите в училището с потребностите на учителите. 3. Насърчаване и развитие на **неформалното и формалното учене през целия живот.**	1. Повишаване **личната квалификация** от всеки учител. 2. Провеждане на **въвеждаща, поддържаща и надграждаща квалификация** на педагогическата колегия и административен персонал. 3. Повишаване на квалификацията и усъвършенстване на компетентностите на педагогическите специалисти с цел **подобряване качеството на работа** на учителите.	1. Повишаване квалификацията на учителя. 2. Вътрешно-училищната квалификация. 3. Висококвалифицирани учители, прилагащи **иновации и нови технологии в обучението.**

[1] Проект „Стратегическо управление на човешките ресурси в училищните стратегии за развитие“, 80-10-232/ 2018 г.

4. Квалификация на учителите за работа с **родителите на ученици в риск от отпадане.** 5. Провеждане на целенасочен подбор на **новоназначените учители,** притежаващи висока квалификация и притежаващи опит за реализирането на проекти. 6. Стимулиране **иновативното мислене** на учителите. 7. Целенасочена и ефективна **кадрова политика**. Определяне в професионален профил на всеки вид педагогически специалист необходимите компетентности като съвкупност от знания, умения и отношения по нива на кариерно развитие.	4. Използване на **разнообразни форми** на квалификационна работа. 5. Квалификация на учителите за **работа с деца и ученици в риск от отпадане и със СОП.** 6. Обучение на учителите за работа с програми в областите – **превенция на употребата на наркотици, инфектиране с ХИВ/СПИН, насилието над и между децата в училищна среда, сексуална експлоатация на деца, опазване на околната среда.** 7. **Облекчаване на труда на учителя** във връзка с попълване на училищната документация – подготовка и попълване на готови бланки и изготвяне на примерни планове. 8. Развитие на **електронните умения** на учители. 9. Активно **участие в национални програми и проекти.** 10. **Проучване на нагласите и потребностите** от квалификация на персонала в училище и провеждане на ефективни обучения с доказан резултат съобразно придобитите нови компетентности. 11.Квалификация на класните ръководители **за работа с родителите и с ученици в риск.**	4. Развити **компютърни умения** на учители и ученици. 5. Усъвършенствана професионална компетентност на учителите. 6. Създадени условия за популяризиране и обмен на **иновативни педагогически практики.** 7. Добра работна среда за привличане и задържане на **млади педагогически специалисти.** 8. Придобити **нови знания, умения и компетентности.**

	12. По-активно прилагане на форми за **вътрешноучилищна квалификация:** практически семинари, обмен на добър педагогически опит. Създаване и използване на рамка за споделяне на добри практики. 13. Включване на максимален брой учители във **вземането на управленски решения**, чрез участието им в комисии. 14. Подкрепа за учители, **работещи с надарени деца.** 15. Изграждане на система за **менторство на новоназначени педагогически специалисти.**	



Фигура 2. Процентно разпределение на основните дейности, съдържащи се в училищните стратегии за развитие по отношение на СУЧР

От таблицата и фигурата става ясно, че основните дейности, свързани със СУЧР, са предимно в сферата на **квалификацията на учителите**.

Повишаването на **личната квалификация** от всички учители е в съответствие с Националната стратегия за развитие на педагогическите кадри

(2014–2020), Наредба 12 за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти и с изискванията на ЗПУО, според който педагогическите специалисти са длъжни ежегодно да повишават своята квалификация, а директорите са длъжни да осигуряват необходимите условия за нейното осъществяване. Преди всичко става въпрос за повишаване на квалификацията на учителите за придобиване на нови знания и умения чрез включването им в разнообразни форми на квалфикационна работа и участието им в национални проекти и програми. Квалификацията на педагогическите кадри се осъществява не само на училищно ниво, но и на общинско (от общинската администрация), на регионално (от РУО) и на национално (от МОН), ето защо тези въпроси са приоритетни за 94 % от разгледаните стратегии. Въпреки това обаче, тревожен е фактът, че има училища, за които обучението и развитието на служителите им не е от значение.

Анализът показва, че процесите, които са **слабо засегнати в училищните стратегии** за развитие и се нуждаят от ефективно внимание, са: **планирането, набирането и подбора на човешките ресурси**, **развитието на електронните умения на служителите и насърчаването за учене през целия живот.**

Днес *планирането на човешките ресурси* се разглежда като стратегически оперативен процес, чийто фокус се измества от традиционното наемане на персонал към успешно планиране и прогнозиране на търсенето и предлагането на умения в съответствие с бъдещите изискванията към училището и предоставяне на услуги в ситуация на несигурност и промяна. Ефективното планиране на човешките ресурси може да намали текучеството, което от своя страна оказва негативни последствия за училището – загуба на умения, знания, социален капитал – талантът, който учителите натрупват в продължение на години практика и работа.

До преди няколко години, набирането и подборът се считаха за традиционна функция със стандартен подход, при който фокусът беше приспособяване на индивида към работата. Сега обаче организациите се стремят към приспособяване на индивида с организацията, следователно кандидатите се избират по организационни характеристики, а към по-специфични за работата критерии. В тази връзка е задължително привеждането в съответствие на целите на кандидата с целите на организацията. Днес, изборът на правилния служител е наистина важен за развитието на ефективна система за СУЧР.

Набирането на служители играе жизненоважна роля в изграждането, поддържането и управлението на организационния успех. Набирането се възприема не просто като един от компонентите на УЧР, а по-скоро като стратегически инструмент с широк обхват на въздействие върху организациите.

Задържането на служителите се основава на анализ на причините, поради които служителите остават или напускат организацията. Добър метод е да се провеждат редовни проучвания на нагласите, а не това да се случва само при напускане от страна на служителя. Планът за задържане трябва да обхваща всяка от областите, в които може да възникне липса на ангажираност и недо-

волство. Това са: заплащането, изпълнението, обучението и развитието, кариерното развитие, липса на групово сближаване, липса на ангажираност, липса на включване във вземането на важни управленски решения, паралелки с прекалено голям брой ученици, проблеми с дисциплината на учениците и др.

Днес, в българското училище се срещат учители, представители на четири поколения:„ Бейби бум поколението (родените след Втората Световна война до 1965 г.), Поколение X (родените между 1967 г. и 1976 г.), Поколение Y (родените между 1977 г. и 1994 г.) и най-новите участници на пазара на труда, представителите на Поколение Z (родените след 1995 г.)“ (Bratton, J., Gold, J., 2017, p. 130 – 131). Съгласно чл. 69в.от Кодекса за социално осигуряване, възрастта за пенсиониране на учителите през 2018 г. е както следва: 58 години и 10 месеца за жените и 61 години и 1 месец за мъжете, което означава, че представителите на„бейби бум“ поколението се приближават към пенсионна възраст, а много от колегите им от поколение X са в средата на кариерата си. Въпреки това данните на Центъра за информационно обслужване на образованието на МОН показват, че за учебната 2016–2017 година, 44,15 % (39 468 души) от общият брой на всички педагогически специалисти (89 399 души) е на възраст между 50 и 65 години. Това означава, че училищата следва да прилагат политики и практики за **привличане и задържане на млади педагогически специалисти** – представителите на Поколението Y (които в момента са на възраст между 24 и 40 г.), но най-вече тези на Поколението Z (току-що завършилите бакалавърска степен). Последните са израстнали в свят на технологии, на несигурност и гъвкавост на пазара на труда, ето защо е крайно необходимо училищата да се позовават на идеята за **гъвкавост** и да вземат предвид новите изисквания на това последно поколение – постоянна обратна връзка от страна на ръководителите, възможности за предприемане на непрекъснато обучение и развитие, избягване на властното лидерство и строгата йерархия, ценене на колективното сътрудничество, работата в екип, висока ангажираност, поддържането на балансиран начин на живот и др.

Успешни практики за привличане на бъдещите учителите:

✓ Повишаване значимостта на учителската професията чрез включването на медиите като партньор за популяризирането на професията, личен пример на успешни учители или подкрепа от страна на изявени публични личности.

✓ Осъществяване на кампании в училище, така че кандидат-студентите да изберат учителската професия осъзнато. Препоръчително е това да се осъществява към края на първия гимназиален етап (8 – 10 клас).

✓ Въвеждащи програми за новопостъпващи учители – наставничество, менторство, позицията стажант – учител.

От анализа става ясно и че някои от училищата използват практики за обучение и развитие, съсредоточени върху развитието на уменията, знанията и отношенията на учителите към *инициативите за опазване на околната среда* и управление на околната среда – т. нар. Зелено УЧР (Green HRM). Идеята е да се гарантира, че целият персонал в училище разбира целите на системите за

управление на околната среда и как дейностите, свързани с тяхното трудово представяне, влияят върху околната среда и върху тяхното постигане.

Заключение

В контекста на училищните организации, СУЧР е от съществено значение за тяхното изпълнение. По-специално, СУЧР притежава потенциала да повиши резултатите на учениците чрез по-голямото участие, овластяване и мотивация на учителите, оказва положително влияние върху цялостното изпълнение на училището чрез практиките, които насърчават и подсилват уменията, автономията и ангажираността на учителите като: усъвършенствани техники за наемане и подбор, обучение, работа в екип, комуникация, овластяване, заплащане свързано с изпълнението и сигурността на работното място.

За 2018 г. и за близкото бъдеще, фокусът върху функцията на човешките ресурси трябва да бъде обърнат към управлението на промяната, задържането на талантите, многообразието на работното място, възнаграждението на служителите, кариерното развитие, човешките взаимоотношения и управлението на човешкия капитал и факта, че училищата са изправени пред нарастваща конкуренция. Директорите трябва да създават училища, които умеят да предвиждат, вместо да реагират и отговарят бързо на променящите се възможности.

References

1. Gospodinov, D. (2012) Upravlenie na choveshkite resursi v uchilishtni organizatsii. Deal – Emilia Nedyalkova.

2. Pitekova, R. (2011) Strategichesko planirane na uchilishteto. Godishnik na Sofiyskia universitet "Sveti Kliment Ohridkski", kniga Pedagogika, tom 103.

3. Radev, P., Aleksandrova, A (2015) Menidzhmant na uchilishteto kato organizatsia. Izdatelstvo "Izkustva".

4. Zakon za preduchilishtno i uchilishtno obrazovanie ot 01.08.2016 g. Armstrong, M. (2016) Armstrong's handbook of strategic human resource management. Kogan page, 6th edition.

5. Bamberger, P., Biron, M. (2014) Human resource strategy. Formulation, implementation and impact.

6. Bratton, J., Gold, J. (2017) Human resource management. Theory and practice, 6th edition

7. Schuler, R. (1992) Strategic human resource management: linking people with the strategic needs of the business, Organizational Dynamics, 21, pp. 18–32.

Ина Валериева Дикова
Докторант – Софийски университет „Св. Климент Охридски"
Факултет по Педагогика
Катедра: История на педагогиката и управление на образованието
dikova.ina@abv.bg

ИЗГРАЖДАНЕ НА ОСНОВИТЕ НА КЛЮЧОВАТА КОМПЕТЕНТНОСТ ИНИЦИАТИВНОСТ И ПРЕДПРИЕМЧИВОСТ В ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ НА ПЪРВОКЛАСНИЦИТЕ

Йорданка Ст. Пейчева, Мария Ив. Аврамова

BUILDING THE FOUNDATIONS OF THE KEY COMPETENCY INITIATIVITY AND ENTREPRENEURSHIP IN TECHNOLOGICAL TRAINING OF THE FIRST CLASSES

Yordanka St. Peycheva, Maria Iv. Avramova

ABSTRACT: We offer a pedagogical model of methodologically enriched content on Technology and Entrepreneurship for the first class in terms of key competence, initiative and entrepreneurship, as well as a system for its measurement and evaluation. We share research results on the model's performance.

KEYWORDS: technological training, key competency initiative and entrepreneurship, pedagogical model, research

Акцент в Закона за предучилищното и училищното образование е формирането на компетентности, които са в унисон с посочените от Европейската комисия (2007) ключови компетентности за учене през целия живот. Те са гаранция за осъществяване на качествено и модерно образование, нужно за XXI век [3].

Според Европейската квалификационна рамка компетентността се интерпретира като доказана способност за използване на знания, умения и личностни, социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации и в професионално, и в личностно развитие. В контекста на Европейската квалификационна рамка способностите се описват с оглед степента на поемане на отговорност и самостоятелност, затова компетентността се определя като съвкупна интегрална личностна характеристика, която е своеобразна степен на постижения на индивида в областта на определени компетенции. Тя се формира на базата на когнитивни свойства и на ценен практически опит на личността, позволяващи ефективно да се решават проблемите и характеризират човека като компетентен в определена степен [1]. Компетентността в дадена област се разглежда като съвкупност от компетенции (знания, умения, отношения, опит), необходими за ефективна дейност.

Ключовите компетентности, регламентирани от Европейската рамка, са:

- Общуване на роден език;
- Общуване на чужд език;
- Математическа грамотност и основни компетентности в областта на науката и технологиите;
- Дигиталните компетенции;
- Умения за учене;
- Обществени и граждански компетентности;
- Инициативност и предприемачество;
- Културни компетентности.

Учебните програми по технологии и предприемачество в I – IV клас са напълно съобразени с акцентите в споменатите документи. Те описват съдържанието на обучението за общообразователна подготовка по направлението и подпомагат приоритетно постигането на ключовата компетентност инициативност и предприемчивост.

Терминът „Инициативност и предприемачество“ означава способността сами да предизвикваме промени и умението да приветстваме, поддържаме и да се пригаждаме към новостите, породени от външни фактори. Предприемчивостта предполага поемане на отговорност за собствените действия – позитивни или негативни, да изградим стратегия и да определим цели, които да постигаме, и да сме мотивирани за успех [2].

В най-общ смисъл предприемаческата култура, залегнала в концепцията на програмите, се свързва с: умението за работа в екип, организационната култура, ценностната система, която е производна на моралните и етичните норми в обществото като цяло, на културата и особено на материалната култура на всеки член на това общество. В най-общи линии предприемаческата ценностна система се опира на пет основни стълба: независимост; лидерство; иновативност; поемане на риск; съзидателност [6]. Поради това основната за обучението ключова компетентност се разглежда като следствие от осигуряваните в обучението практико-действени условия за избор на активност – самостоятелно вземане на решение и поемане на отговорност за извършваната учебно-трудова дейност от всеки първокласник [4].

Активността на обучаваните е друг важен акцент в Закона за предучилищното и училищното образование. Заложена е като основа, върху която се гради образованието. Тя намира израз във формулировката на някои от целите на предучилищното и училищното образование:

- придобиване на компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности;
- формиране на устойчиви нагласи и мотивация за учене през целия живот;
- придобиване на компетентности за разбиране и прилагане на принципите на демокрацията и правовата държава, на човешките права и свободи, на активното и отговорното гражданско участие [3].

В учебните програми са заложени стандарти и очаквани резултати за усвояване на определени знания и умения за всеки клас. В съдържанието на учебниците се съдържат конкретни идеи, а книгите за учителя дават основни методически насоки за тяхната реализация. Много важни обаче са дидактическите условия, които учителят създава, за да провокира и развива активността на учениците, с които работи. Осигуряването на „практико-действени условия за избор на активност" е заложено като приоритет в актуалните учебни програми за технологично обучение, но педагогическата компетентност на учителя може да му подскаже как още да накара ученика „да прояви инициативност", „да разбере необходимостта от организация и контрол на дейностите", „да предлага и дискутира идеи и решения в практическата работа", да стимулира „ученето чрез откриване" [4]. Идеята е новите знания и умения да се придобиват чрез проучване, наблюдение и практическа дейност, обвързана с реалността и житейския опит на учениците.

Съдържанието на учебника за I клас по технологии и предприемачество на издателство „Булвест 2000", по който работим с учениците, участващи в изследването, предоставя много добри възможности за реализация на учебната програма. Въпреки това, нашият педагогически опит ни подтикна към идеята да насочим усилията си към обогатяване на педагогическата технология, използвана от авторите на учебника в насока – повишване ефективността на технологичното обучение за овладяване основите на ключовата компетентност „инициативност и предприемчивост". Паралелно се опитахме да изведем основните направления, за които считаме, че имат значение за изясняване същността на разглеждания проблем:

• ***Формиране на умение за организиране на работната среда***. Авторите предлагат достатъчно условия за създаване на такива умения у първокласниците. Тъй като това е изключително важно за началния етап от формиране на тяхната технологична култура, всеки час отделяхме необходимото време за припомняне и спазване на основните правила за подреждане на работното място.

• В учебника са предвидени ***дискусии:*** в информационния блок – за изясняване на нови понятия, свързани с житейски ситуации и такива, за които е важно да се формира правилно отношение (нужда и желание, професии, опазване на околната среда), както и в заключителната част на урока, свързана с преценка на наученото в часа и изразяване на отношението им към работата.

Първокласниците обичат да споделят, да изразяват мнение, но е нужно да се научат да се изслушват, да уважават чуждото мнение, както и да отстояват своето. Затова създадохме условия за използване на този метод и в други интересни за децата теми като: здравословно хранене, комуникации, дарителство и други. Дискусията е подходяща и при обсъждане на дизайна и композицията на някои изделия, в които е възможно да се постигне разнообразие (Аквариум, Здравословна закуска, празнични украси).

• Повечето ***задачи*** имат ***практическа насоченост*** и са съобразени с възрастта на учениците. Понякога обаче се налага учителят да прояви съобрази-

телност, креативност и да предложи алтернатива на предложения образец, за да създаде например по-убедителна мотивация за работа, познавайки децата, с които работи, като се съобразява с техния интерес, или ако сметне, че задачата е доста трудна или прекалено лесна за тях. Например при темата „Вкусно и полезно" се оказва, че работата с нож за белене на плодове затруднява първокласниците. Затова предложихме да направят здравословни сандвичи и заменихме този инструмент с други – формички и пластмасов нож, с които могат да се нарежат красиво и безопасно продуктите.

• В учебника има теми със заложена ***продуктивна стратегия*** на обучение в две насоки:

– Учениците имат възможност за ***избор на вариант*** на изделие, което ще изработват. Те могат да избират и съчетават елементи по свой вкус, да избират цветове, да рисуват. Такива са „Нашата улица", „Коледна украса", „Маракас" и др. Те се оказват по-интересни за първокласниците, тъй като тогава имат по-голяма свобода за проява на въображение и възможност за личностна изява. Предлагането на повече от един вариант за реализиране на дадена практическа задача, се оказва, че отключва активността на учениците и те започват да предлагат и други идеи, тоест, това е прекрасна възможност за провокиране на тяхната креативност.

– Повечето ***задачи с творчески характер*** в учебника са дадени като допълнителни. Ние планирахме и реализирахме темите за здравословна закуска и работа с природни материали, като използвахме метода на обратната мозъчна атака. В образеца, изработен от нас, липсваха някои елементи или бяха допуснати умишлено грешки в композицията. След като изяснихме технологията, дискутирахме възможностите за избор на материали, форми и композиция, поставихме задачата: да се изработят изделия, при които няма подобни грешки, по-добре са подбрани и съчетани цветовете и елементите. Получи се голямо разнообразие от идеи.

• ***Умението за проектиране*** е важен компонент от общата технологична култура на личността. Осъзнаването му като първи и необходим етап във всяка практико-приложна дейност, води до по-голяма прецизност, точност и оригиналност при изработването на изделия. То е полезно да се използва винаги, когато изпълнението на задачата предполага творчески подход. По този начин учениците се насочват към по-задълбочено обмисляне на възможните варианти за реализация на практическата задача и крайният резултат е постойностен. Предложихме възможност за проектиране чрез рисунки и пиктограми по темите, в които адаптирахме основната задача така, че да се използва творческият подход при изпълненението ѝ (Здравословна закуска и Аквариум (работа с природни материали). Някои от децата подготвиха повече от един вариант.

• Крайният резултат от ***екипната работа*** е доста по-внушителен и впечатляващ в сравнение с индивидуалната, което мотивира и сплотява учениците. В процеса на съвместните дейности те се учат на толерантност, умение да уважават труда на другите, да се изслушват, зареждат се с повече емоции.

Подходящи за прилагане на тази организационна форма, освен тези в учебника, са „Нужда или желание“, „Плодов десерт“, „Аквариум“ и други.

• Проучването на тема е трудно, но не е невъзможно за първокласниците. Например преди урока „Плодов десерт“ поставихме задача на учениците да проучат с помощта на своите родители и близки значението на понятията „здравословна храна“ и „здравословно хранене“. Получи се интересна дискусия. Децата се убедиха, че е важно да знаят за себе си кои храни са полезни за тях и кои не са препоръчителни.

„Техниката у дома“ е също възможност за осъществяване на ползотворен контакт с родителите за изясняване на основни правила и безопасна работа с някои специфични електроуреди в домакинството.

Подобни възможности предлага подготовката за уроците, свързани с подготовката на празниците.

• Подчертан е стремежът на авторския екип на учебника към осигуряване на активно участие на учениците в процеса на ***технологично планиране.*** Поставени са задачи за планиране и допълване на пропуснати етапи в технологичния алгоритъм, но в случая те не са особено ефективни, тъй като термините, които трябва да се подредят в логически порядък, са изписани, а учениците все още не са огрaмотени на този етап.

За преодоляването на този проблем, считаме, че е удачно да се използва картинно технологично табло, в което понятията, свързани с: технологични операции, материали и инструменти се обозначават със съответни символи.

• Темата за благотворителност и дарителство се възприема с голям ентусиазъм и има силен възпитателен ефект не само върху върху децата, но върху родителите им, които се присъединиха към нашите инициативи. Поради това посветихме на тази тема част от извънкласната си дейност по проекта „Твоят час“. Събирахме през учебната година капачки от пластмасови бутилки и ги дарихме на МБАЛ гр. Шумен за закупуване на апаратура, дарихме изработени изделия и книжки на децата от Детска градина „Братя Грим“. Учениците бяха горди от това, което постигнахме с общи усилия.

• Предоставена е и възможност за формиране на ***рефлексивни умения*** у учениците чрез попълване на оценъчна скала, която се намира в края на всеки урок в учебника. Няма обаче точни и ясни критерии за правилното ѝ попълване.

В методическите насоки в книгата за учителя са дадени критерии за оценка на цялостната работа на учениците в часа, като се включват както уменията за планиране и организация, така също познавателната и практическата дейност. Този подход в оценяването би послужил по-скоро на учителя, за да оцени резултатите от учебно-възпитателната работа в часа, тоест, това би могъл да бъде обекта на неговото изследване.

Когато обаче се стремим да формираме рефлексивни умения у първокласниците, считаме, че е необходимо да конкретизираме обекта, който те трябва

да оценят и да създадем съответна критериална система за неговото оценяване, тъй като е много важно да се създадат условия за точност и обективност. Учениците в начален етап първо трябва да се научат да правят оценка на материални обекти и най-добре би било това са изработените от тях изделия. За целта е целесъобразно да се формулират конкретни изисквания (критерии) за качество с по-тясна насоченост. Тъй като скалата за оценяване в учебника съдържа три степени, е целесъобразно и изискванията да бъдат същия брой. Ключът за оценяване е логичен при тези условия:

– Ако са изпълнени и трите изисквания – оценката е максимална.

– При изпълнение на две изисквания – средна степен.

– При изпълнение на едно изискване – минимална степен.

По този начин се избягва субективният характер при оценяването. Създават се реални условия за поставяне основите на ***рефлексивните умения*** у подрастващите.

Запознавайки се с изходящата диагностика в учебника, установихме, че тя носи обща информация за усвоените знания и умения от учениците през учебната година, без да ни дава конкретен отговор на въпроса „В каква степен са формирани основите на ключовата компетентност, стояща в основата на технологичното обучение – инициативност и предприемчивост?“.

Поради липсата на фиксирани конкретни параметри за нейното измерване, използвахме следните:

- Умение за предлагане на идеи
- Инициативност
- Поемане на отговорност
- Организаторски умения, лидерство
- Умение за работа в екип
- Готовност за участие в благотворителни каузи (развитие на ценностната система)
- Креативност (иновативност)
- Далновидност
- Познавателна активност
- Практическа подготовка/активност (технологична култура)
- Рефлексивни умения [5].

Проведохме тест за установяване на резултатите от работата ни по изграждане основите на ключовата компетентност „Инициативност и предприемчивост“ с учениците от I в клас на СУ „Йоан Екзарх Български“, с които работихме целогодишно по описаната методика. За целта използвахме изходящата диагностика в учебника и въпроси, с които допълнихме информацията за съдържанието на ключовата компетентност инициативност и предприемчивост.

Чрез отговорите, които получихме на въпроса „Интересуват ли те новости от света на техниката и технологиите?“, установяваме едно средно ниво на развитие на познавателната активност на първокласниците. Само 52 % заявяват интерес в тази област, 23,8 % не проявяват интерес, също толкова не могат да

преценят. Считаме, че резултатите са нормални за тази възраст, поради ограничения познавателен опит на децата, но това е и сигнал, че за в бъдеще трябва да намерим начин за повишаване на тяхната познавателна активност и интерес към съвременните технически достижения.

Установихме, че 66,7 % от учениците заявяват, че могат да предлагат идеи, останалите 33,3 % не се чувстват достатъчно уверени, за да го правят.

Много високи са резултатите от изследването на степента на самооценката по отношение на креативността – 90,5 % смятат, че проявяват творчество при изработване на изделията, само 9,5 % не са много уверени в своите способности.

Самочувствие за поемане на отговорност притежават болшинството – 90,5 %. Само 1 ученик заявява, че не притежава тази способност и също 1 – не може да прецени.

Почти всички, с изключение на 1 ученик биха предприели някаква инициатива за изработване на подарък или друго полезно изделие за близък човек. Сравнително висок е процента на тези, които с готовност участват в благотворителни акции – 80,95 %, само 9,5 % твърдо отказват да участват и също толкова не са сигурни, че ще се включат. Това означава, че работата ни във формирането на ценностна система у първокласниците е насочена в правилна посока, но не трябва да се спира дотук.

61,9 % са склонни към лидерство, 4,8 % са категорични, че не могат да поемат тази роля, останалите 33,3 % не се чувстват уверени.

Интересни са резултатите от изследване на далновидността по отношение на професионалното ориентиране на първокласниците. Оказва се, че въпреки че са толкова малки, 90,5 % от тях знаят какво искат да работят, като пораснат, останалите нямат стабилна ориентация.

Практическата подготовка се оказва най-стабилна – всички, без изключение, са придобили необходимите знания и умения, за да могат да изработят самостоятелно изделие по зададен модел.

Резултатите от проведените тестове показват, че приложеният от нас подход за оценяване на крайния продукт е подходящ за учениците от тази възрастова група – у по-голямата част – 90,5 % е формирана увереност, че могат правилно да оценяват своята работа и работата на другите, само двама ученици (9,5 %) не са уверени напълно в уменията си да преценяват правилно.

В заключение можем да направим извод за вярната насока, в която сме обогатили технологичното обучение в I клас както в съдържателен, така и в методически аспект.

В следващите години трябва да се създат условия за развитие на познавателната активност в по-висока степен, да се повиши тенденцията за възлагане на основни творчески задачи, да се стимулира инициативността, работата в екип и готовността за участие в благотворителни акции.

References

1. Evropeyska kvalifikatsionna ramka. Lyuksemburg, 2009. Sluzhba za ofitsialni publikatsii na Evropeyskite obshtnosti, **2009** [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac eqf/files/broch_bg.pdf

2. Evropeyska referentna ramka na klyuchovite kompetentnosti. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_bg.pdf

3. MON. Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie, DV, br. 79, 13.10.2015

4. MON. Uchebni programi po Technologii i predpriemachestvo I, II, III klas. S., 2016, 2017

5. **Peycheva, Y.** Poznavatelna aktivnost I kreativnost v tehnologichnoto obuchenie, UI "Ep. K. Preslavski", Shumen, 2018

6. https://www.mtmcollege.org/obuchenie/.../Glava %2011.pdf

Изследването е финансирано по вътрешноуноверситетски проект № РД-08-130/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

доц. д-р Йорданка Стоянова Пейчева
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет
y.peycheva@shu.bg

Мария Иванова Аврамова
СУ „Йоан Екзарх Български", гр. Шумен
marij_58@abv.bg

РЕЗУЛТАТИ ОТ ПОСТИЖЕНИЯТА НА ДЕЦА, УЧАСТНИЦИ В „ПРАЗНИК НА МАТЕМАТИКАТА“

Калина Ив. Алексиева

“MATHS FEAST” COMPETITION – PARTICIPANT PERFORMANCE ANALYSIS

Kalina Iv. Aleksieva

ABSTRACT: In the following article, we present the performance of child participants in the X, XI and XII issue of the „Maths feast“ competition. We analyse the encountered difficulties and suggest potential improvement methods for stimulating the mathematical cognitive capabilities among participants.

KEYWORDS: Skills and abilities to solve mathematical problems, including a) subtraction and addition for numbers to 10, b) comparison of numbers, c) spatial & temporal orientation and d) measurement of geometric shapes and figures

Математическата подготовка в детската градина като вид специална подготовка на детето за училище е ориентирана към интелектуалната готовност и затова диагностицирането ѝ е особено важно и актуално днес, в контекста на новите държавни образователни стандарти. Успешното и целенасочено развитие на детето може да се насърчава, ръководи и надстроява само ако се познават неговите особености и познавателни възможности. Диагностицирането на детските постижения, разкриването на пропуските и особеностите на детското развитие рефлектират положително върху подготовката и готовността на детето за училище.

За математическата готовност за училище не е достатъчно децата да познават числата до десет и да броят в прав и обратен ред. По-важни са уменията на детето да наблюдава и сравнява, да съпоставя и изключва обекти от дадени групи, да групира и измерва обекти по разнообразни признаци, да подрежда обекти в редици или да открива правила, закономерности, логически връзки, да моделира количествени и пространствени отношения, да рисува и чертае.

От 2006 г. ежегодно, съвместно с екипи от базови учители, директори и експерти от община Шумен в града се провежда „Празник на математиката“ за подготвителна група/клас. В празника участват отборно по 3 деца от подготвителните групи/класове към детските градини и училищата, от неправителствени организации и др., заявили желание за участие.

В статията ще представим резултатите, постигнати от 6–7-годишните деца, участвали в X-тото, XI-тото и XII-тото издание на празника, проведени в периода 2016 г. – 2018 г. в гр. Шумен.

Задачите са от учебното съдържание на образователните ядра: *„Количествени отношения“*, *„Измерване“*, *„Пространствени отношения“*, *„Времеви отношения“*, *„Геометрични фигури и форми“* по направление „Математика“ (за подготвителна група).

В разработените (съвместно с доц.д.н. Наталия Павлова) варианти включихме следните задачи:

1. Събиране и изваждане на числата до 10 – (приложение 1.2)
2. Сравняване на числа и сбор и разлика с число – (приложение 1.2)
3. Измерване с условна мярка – (приложение 1.4)
4. Преоткриване на геометрични фигури – (приложение 1.3)
5. Дорисуване симетрична част на фигура в квадратна мрежа (представа за симетричност и ос на симетрия) – (приложение 1.3)
6. Пространствено и схематично ориентиране в квадратна и координатна мрежа – (приложение 1.1)
7. Времеви отношения – (приложение 1.1)
8. Логически задачи – (приложение 1.4)

За отчитане резултатите от всеки вариант избрахме двустепенна скала: „знае – не знае“, при която за всеки верен елемент от задачата се присъжда 1 точка и 0 точки за грешен отговор. Получените резултати са обобщени в **таблица 1.** в точки и проценти по всеки показател и онагледени на фигури: 1, 2, 3, 4, 5, 6 и 7.

Таблица 1 **Показатели**	**Вариант 2016** **48 участници**		**Вариант 2017** **51 участници**		**Вариант 2018** **51 участници**	
	точки	%	точки	%	точки	%
1. Събира и изважда числата до 10: 7 т; 10 т; 6 т	324/336	**96.43**	488/510	**95.69**	282/306	**92.16**
2. Сравнява числа; сбор и разлика с число: 6 т, 2 т, 6 т	257/288	89.24	102/102	**100**	285/306	**93.14**
3. Измерва с условна мярка: 3.1. дължина: 2 т	-	**-**	-	**-**	84/102	**82.35**
тегло: 1т	-	**-**	-	**-**	47/51	**92.16**
4. Преоткрива геометрични фигури в сложна композиция: 4.1. кръг: 6 т, 7 т, 3 т	282/288	**97.92**	352/357	**98.60**	153/153	**100**
4.2. правоъгълник: 7 т, 3 т, 5 т	304/336	**90.48**	153/153	**100**	208/255	**81.57**
4.3. триъгълник: 9 т, 3 т, 5 т	411/432	**95.14**	136/153	**88.89**	246/255	96.47
4.4. квадрат: 3 т, 1 т	144/144	**100**	51/51	**100**	-	**-**

5. Дорисува симетрична част на фигура в квадратна мрежа – 4 т, 5 т	-	-	85/204	**41.67**	193/255	**75.69**
6. Пространствено ориентиране – 5 т, 2 т, 2 т	225/240	**93.75**	102/102	100	92/102	**90.20**
7. Ориентиране във времето – ден и час: 2 т, 2 т, 3 т	91/96	**94.79**	91/102	**89.22**	148/153	**96.73**
8. Математическо судоку: с цифри: 6 т, 2 т	223/288	**77.43**	-	-	93/102	**91.18**
8.1. Математическо судоку: с фигури: 5 т, 2 т	-	-	127/204	**62.25**	80/102	**78.43**

Първият показател отчита знанията и уменията за събиране и изваждане на числата до 10 без нагледна опора **(фиг.1)**. Резултатите от апробираните задачи са отлични – 96.43 %/95.69 %/92.16 % от децата умеят да събират и изваждат числа до 10, като в последната задача събират и изваждат левовите стойности на посочени продукти. Малкият процент допуснати грешки се дължи на прибързаност при смятането.

Събиране и изваждане на числата до 10 – фиг. 1

От голямо значение за предстоящото обучение по математика е да се установи доколко децата разбират абстрактното значение на *математическата символика* (знаците: за събиране „+“, „–“ за изваждане, „=“ за равенство, за повече „>“ и по-малко „<“), доколко разбират информацията, която се съдържа в нея и могат ли от една страна да ползват символите, а от друга да действат съобразно информацията, която се съдържа в тях. В тази насока е важно да се установи умението на децата: *да сравняват числа, да сравняват сбор и разлика с число*, като се ръководят от знаците и големината на отделните числа. За тази цел включихме втория показател, който показва знанията и уменията за сравняване на числа и сбор и разлика с число.

Резултатите от апробираните задачи в трите варианта са отлични – верни отговори посочват – 89.24 %/100 %/93.14 % от участниците. Задачите за срав-

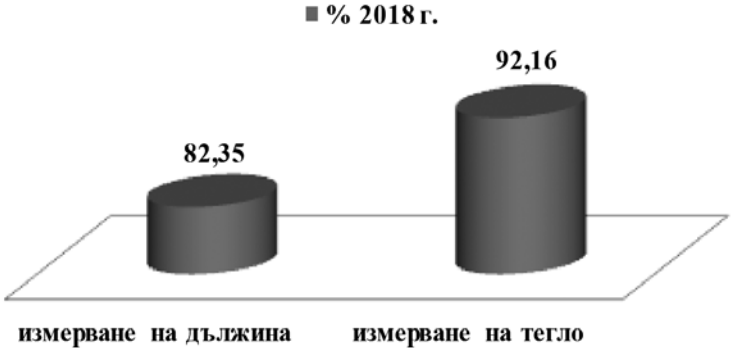
няване на числа решават 100 % от децата, а сравняват сбор и разлика с число без пресмятане, като се съобразяват с големината на числата 89.24 % /93.14 % **(фиг. 2)**.

Сравняване на числа и сбор и разлика с число – фиг. 2

Данните показват, че децата разбират абстрактното значение на математическите символи; знанията за свойствата на действията събиране и изваждане са осъзнати и умело се прилагат при решаване на задачи за сравняване. Допуснатите грешки се дължат отново на прибързаност или повтаряне на вече допусната грешка на дете от отбора.

По показател *измерване с условна мярка* включихме задачи за измерване на дължина с две различни условни мерки (лапа, стъпка), измерване на тегло с условна мярка (кубчета) и изразяване на резултата с число. Резултатите са много добри: 85.29 % от децата измерват правилно дължина с условна мярка и 92.16 % дават верен отговор на задачата за измерване на тегло **(фиг. 3)**.

Измерване с условна мярка – фиг. 3



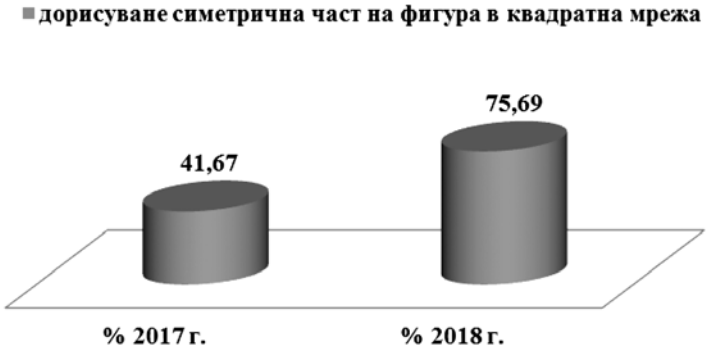
Допуснатите грешни отговори се дължат на отборната работа – повтаряне на допусната грешка от съотборник, прибързаност при броенето, несъобразяване с различните мерни единици при измерване на една и съща дължина, което води съответно до разлика при изразяване на резултата. Измерването на величини с условни мерки задълбочава математическите знания и развива умствените способности на децата. Усъвършенстване уменията на децата за измерване на обекти с условно избрана мерна единица, откриване връзката между измерване, единица мярка и резултат дообогатява представите за числото като резултат от измерване на величините. За успешното решаване на тези задачи е необходимо разгръщане на практическата и предметно-математическата дейност в детската градина.

Знанията на децата за геометричните фигури и преоткриването им в композиции проверихме и оценихме със задачи в трите варианта. Резултатите **(фиг. 4)** показват, че преоткриват кръг: 97.92 %/98.60 %/100 %; триъгълник 95.14 %/88.89 %/96.47 %; правоъгълник: 90.48 %/100 %/81.57 %; квадрат: 100 %.

Допуснатите грешки са при изброяването на геометричните фигури в композиция, а не при разпознаването им и се дължат на недостатъчно разпределение на вниманието и концентрацията, както и на стремежа на децата да бъдат първи, което не е изискване за формата на празника, но е присъщо за детето.

Задачите за дорисуване симетрична част на фигура в квадратна мрежа са свързани с началните представи за ос на симетрия и признаците за еднаквост, чрез тях се усъвършенства фината моторика на ръката, стимулира се геометричното и пространственото мислене. Резултатите показват добри умения на децата за дочертаване в квадратна мрежа на симетрична част на фигура: 41.67 %/75.69 % рисуват правилно симетричните елементи на фигурата **(фиг. 5)**.

Чертане на симетрични фигури – фиг. 5

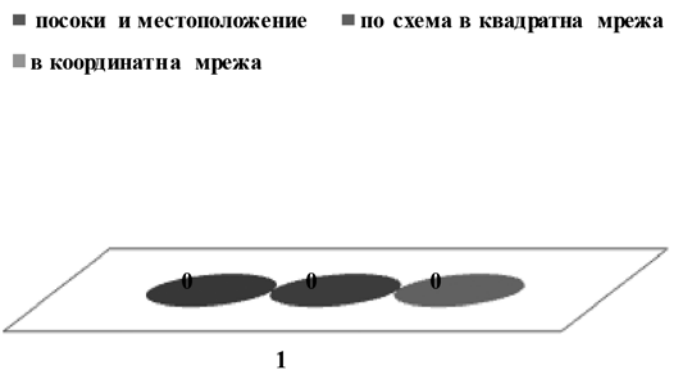


Трудностите произтичат от ограничения брой упражнения за чертане, измерване, дорисуване – дейности, чието съдържание трябва да се обогати и разнообрази.

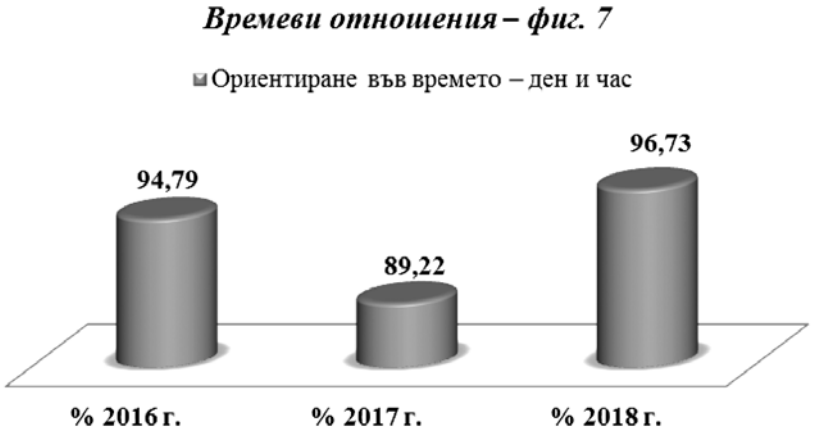
По показател пространствено ориентиране задачите включват определяне посоките ляво-дясно, откриване пространственото разположение на обекти по даден модел, ориентиране в квадратна мрежа по зададена схема, ориентиране в координатна мрежа (определяне мястото на обекти в равнината чрез два числови ориентира).

Резултатите от апробираните задачи са отлични: верни отговори посочват 93.75 %/100 %/90.20 % от децата **(фиг. 6)**. Задачите от това ядро стимулират пространствено – схематичното мислене на децата.

пространствено ориентиране – фиг. 6



Задачите по показател *времеви отношения* показват знанията и усета на децата за време. Изискването е да се отрази времето за извършване на определени дейности върху часовник и да се посочи денят от седмицата. Резултатите са отлични: 94.79 %/89.22 %/96.73 % са посочените верни отговори **(фиг. 7)**.



Логическите задачи по последния показател са от вида „математическо судоку" – във всеки ред и всяка колона трябва да се поставят липсващите фигури или цифри, без те да се повтарят – т. е. условията са две. Резултатите са много добри: 77.43 %/62.25 %/91.18 %/78.43 % от децата дават верен отговор **(фиг. 8)**.

Грешките, допуснати от голям процент от децата се дължат на обстоятелството, че са изпълнили само първото условие в задачата – липсващите фигури/числа да не се повтарят във всеки ред и не са отчели изискването да не се повтарят във всяка колона. Друга грешка е „доверяване" на решението на вече сгрешило дете от отбора.

Изводите, които могат да се направят в следствие на анализа и обобщаването на резултатите от апробираните задачи, се свеждат до следното:

Знанията и уменията, които показват децата, покриват и в някои отношения надхвърлят очакваните резултати, заложени в образователните изисквания и стандарти: *умеят да пишат цифрите на числата от 0 до 10; разбират значението на графичните знаци на релациите „> = <“, осмислят знаците „+“, „–“; сравняват числа, сравняват сбор и разлика с число; събират и изваждат числата до 10 в абстрактен план; измерват дължина и тегло с условна мярка и изразяват резултата от измерването; умеят да чертаят симетрична част на фигура в квадратна мрежа; имат знания и умения за пространствено-схематичното ориентиране и развито „чувство за време“; решават логически задачи.*

Обогатяването на съдържанието и обема на познавателните математически дейности (чрез развиване на умения да се мисли, да се наблюдава, да се сравнява и анализира, да се решават задачи) е свързано с появата на познавателен интерес и е в пряка връзка с качеството на математическите знания. Игровите упражнения, които се конструират от учителите и разнообразните форми за изява (участия в конкурси, състезания, празници на математиката), създават емоционална и мотивационна основа за стимулиране на познавателния интерес на децата и допринасят за развитие и регулиране процеса на математическата подготовка.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-130/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

References

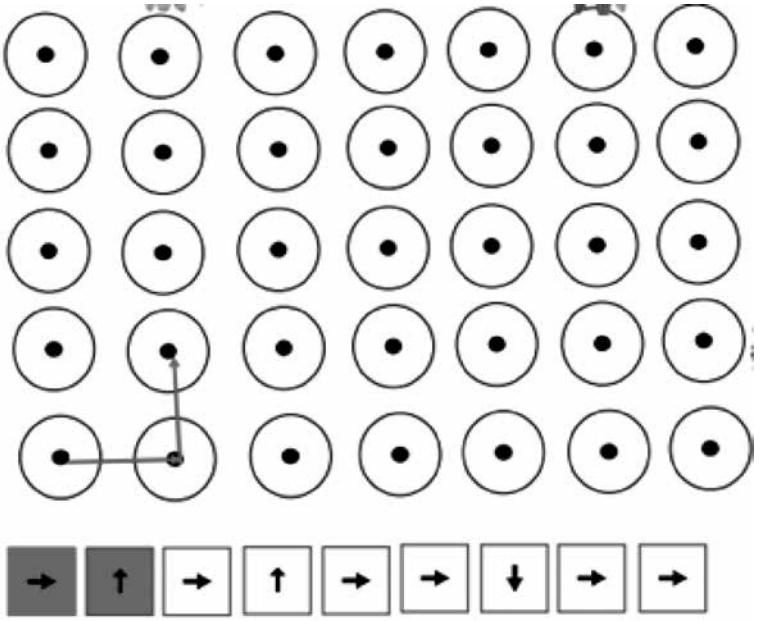
1. Naredba № 5 ot 03.06.2016 za preduchilishtno obrazovanie. DV, br.46/ 17.06.2016

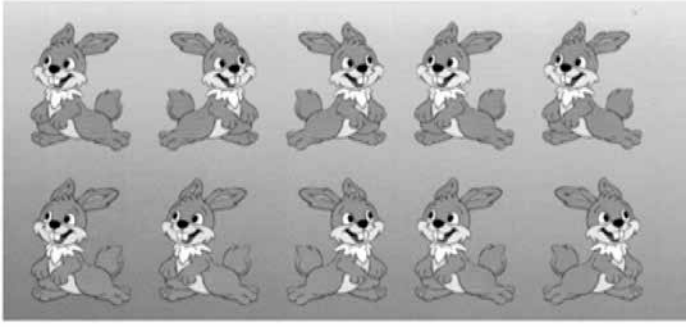
2. **Madjarov, A.** (1977): Matematicheskata podgotovka na sedemgodishnite detsa. DI "Narodna prosveta", Sofia.

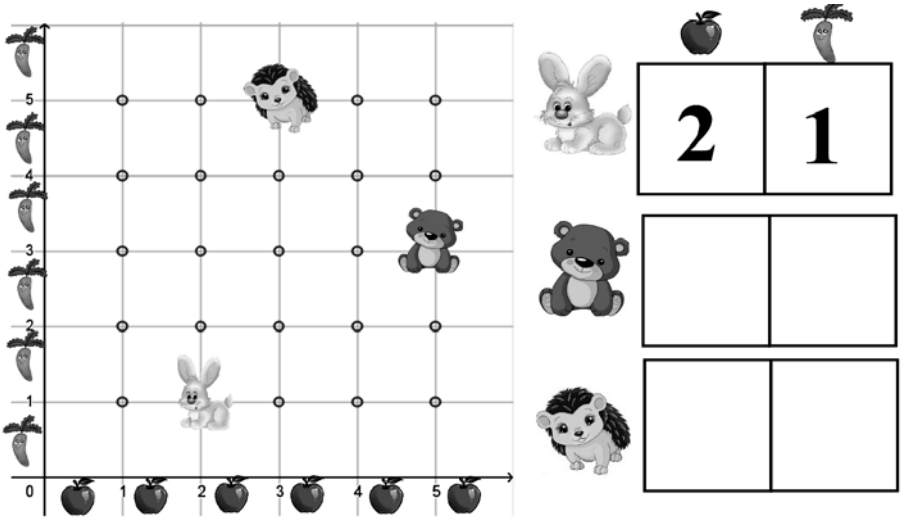
ст. преп. Калина Иванова Алексиева
e-mail: k_alexieva@abv.bg
катедра „ТОПО и ПНУП“
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

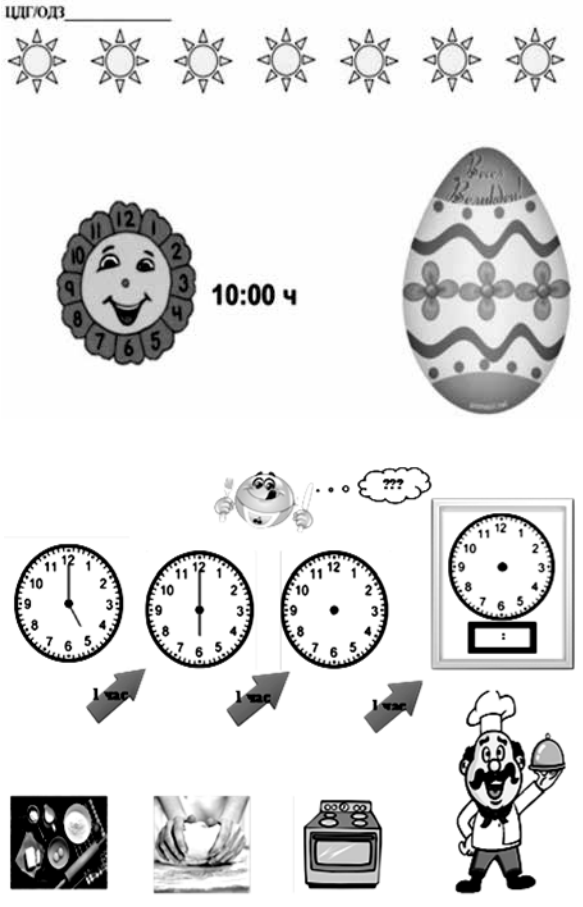
Приложение 1.1.

Пространствено и схематично ориентиране, време



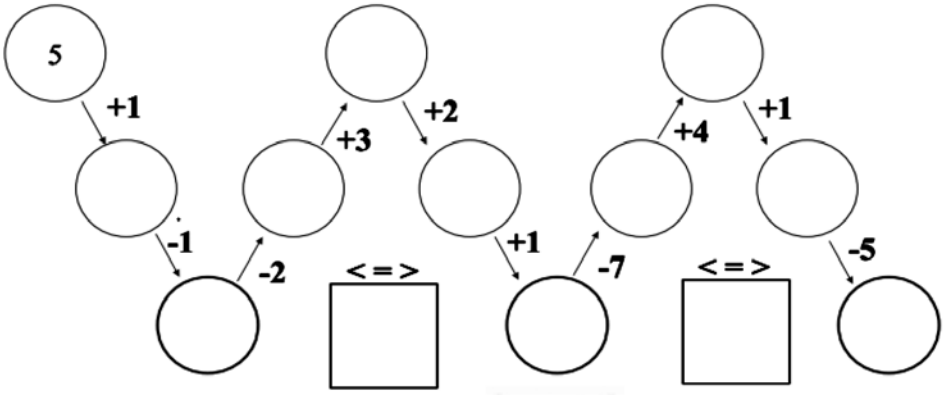



0
1
2
3
4
5
2
1

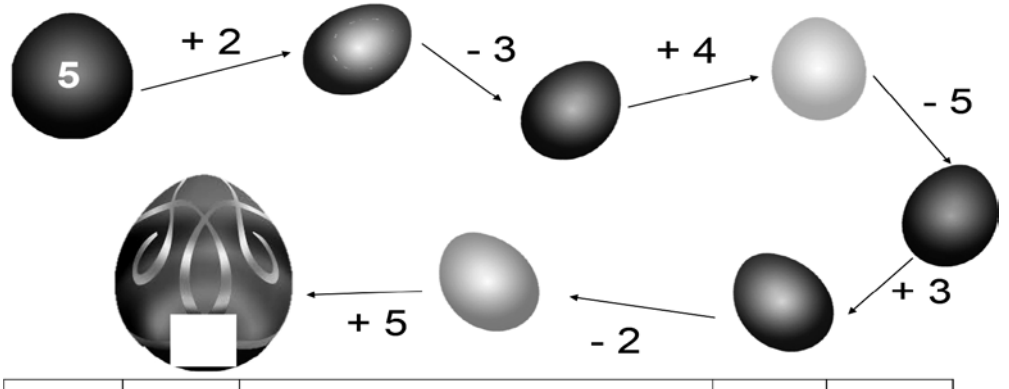

ЦДГ/ОДЗ_____
10:00 ч
???
1 час
1 час
1 час

Приложение 1.2.

Събиране и изваждане, сравнение на числа и сбор и разлика с число



ЦДГ/ОДЗ_____



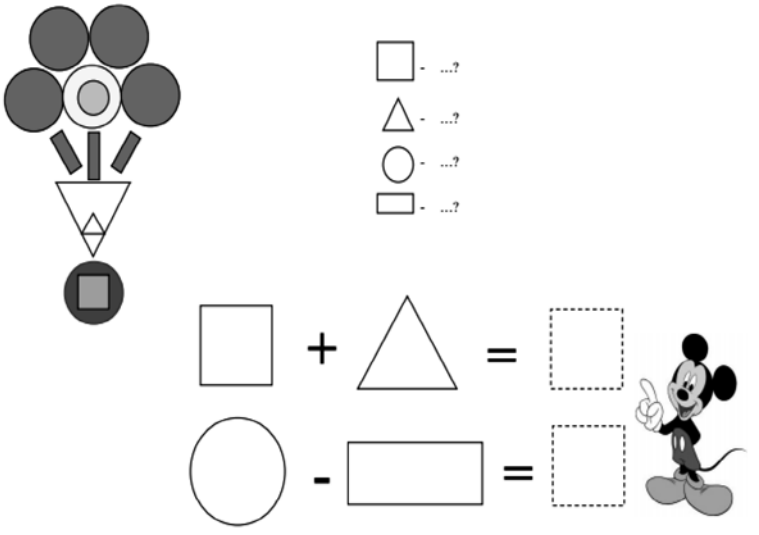
8		9	<=>	6		3+2
10		8+1		7		5+2
3-1		5		9-2		7

6 лв.	**1 лв.**	**2 лв.**	**4 лв.**	**3 лв.**	**5 лв.**

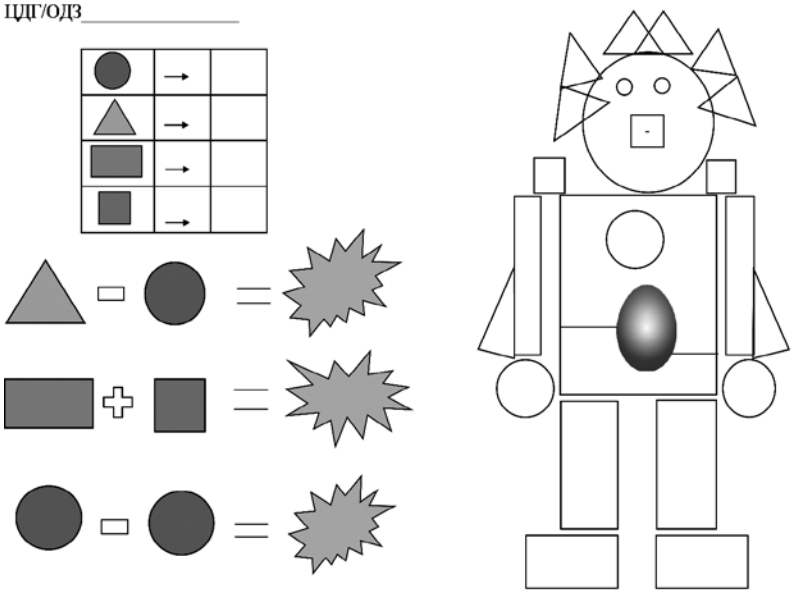
	+		=	**лв.**
	+		=	**лв.**
	+		=	**лв.**
	+		=	**лв.**
10 лв.	–		=	**лв.**
10 лв.	–		=	**лв.**

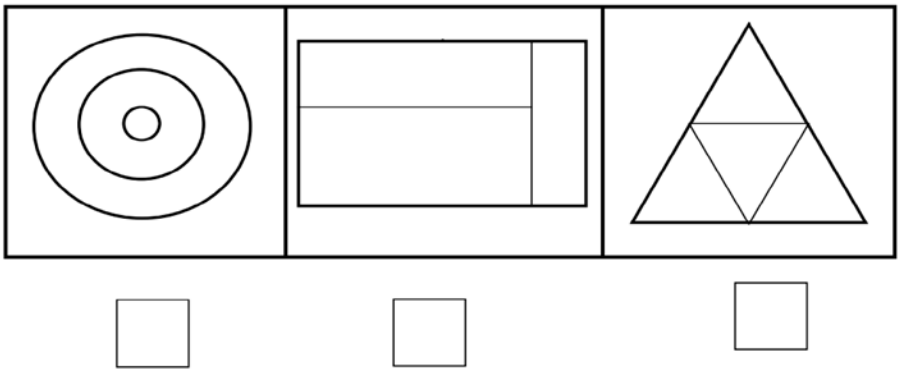
Приложение 1.3.

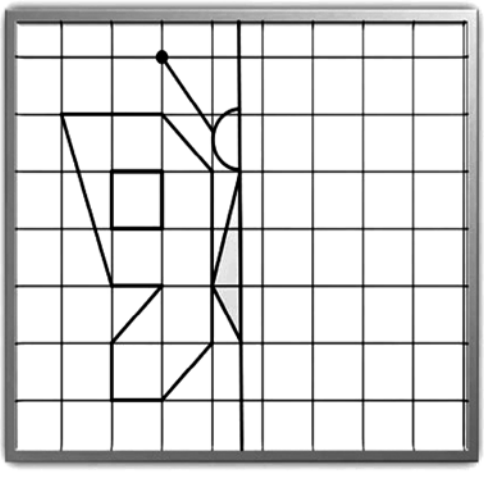
Геометрични фигури, дорисуване в квадратна мрежа

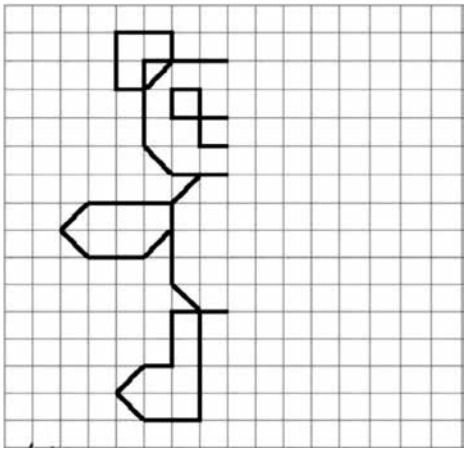


ЦДГ/ОДЗ_____



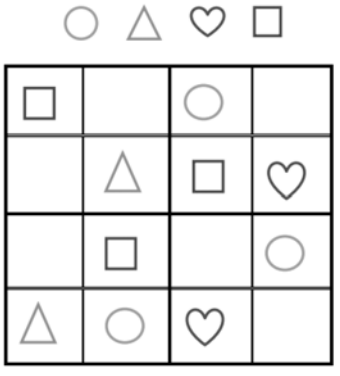


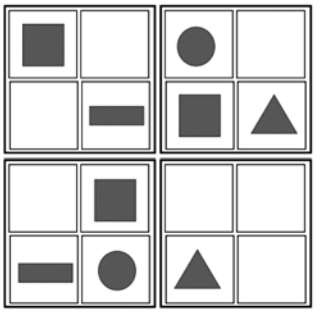


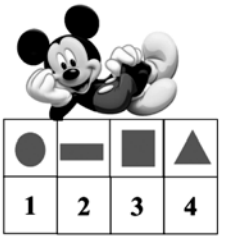


Приложение 1.4.

Математическо судоку, измерване с условна мярка

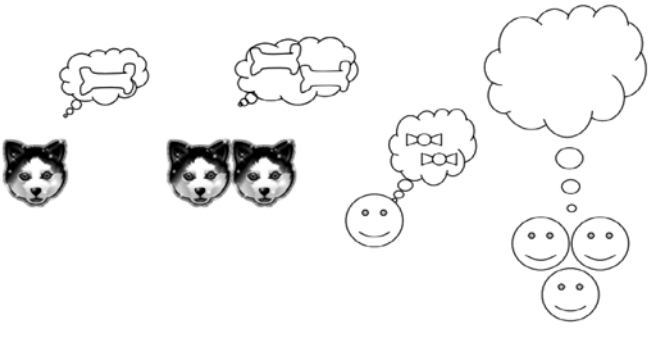


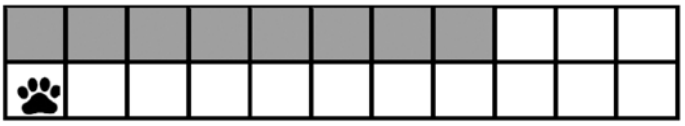


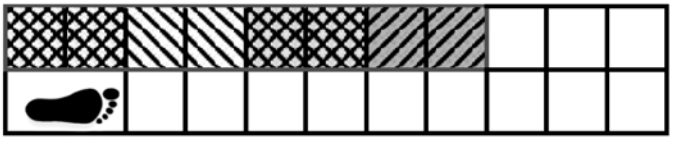


1, 2, 3, 4

	2	4	3
3	4	1	
2		3	
	3		1







ФОРМИРАНЕ НА ГРАФОМОТОРНИ УМЕНИЯ ПРИ ДЕЦА С ЕЗИКОВА ПАТОЛОГИЯ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Калинка Спасова

FORMATION OF GRAPHOMOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH LANGUAGE PATHOLOGY IN THE PRE-SCHOOL AGE

Kalinka Spassova

ABSTRACT:

BACKGROUND: The problem of forming of graphomotor skills in children with language pathology in the pre-school age in modern education is of considerable relevance. This is due to the fact that Bulgarian education is constantly reorienting to the global trends, namely its inclusive and inclusive functions. Children with language pathology are permanently trained in the Bulgarian community school, and difficulties in mastering the written language accompany the child throughout the initial stage of education and often lead to secondary psychological disorders and difficulties in social adaptation.

PURPOSE: The aim of the present study is to present the level of grammar skills of pre-school children before and after logopedic therapy.

STUDY DESIGN: The study included a total of n = 48 pre-school children aged 5 to 6 years who underwent speech therapy aimed at overcoming grammatical abnormalities. It is for a period of five years (2012/2013; 2013/2014; 2014/2015; 2015/2016 and 2016/2017). The treatment is individual or, in some cases, in groups of two children.

RESULTS: Output data from tests 1 and 2 show improved spatial orientation capabilities both with respect to their own spatial axes as well as with 2-dimensional spatial perception as well as with improvement of grammatical skills in children.

CONCLUSIONS: The therapeutical efforts to develop graphomotor skills in children with language pathology should be addressed early in the pre-school age. The results obtained are evidence of the development of spatial orientation and ideomotor praxis in the period 5 – 6 years, related to the gradual maturation and better functioning of the fronto-parietal and temporobasal structures of the dominant hemisphere.

KEYWORDS: expressive speech, graphomotor skills, kinetic spatial perceptions, ideomotor praxis, premotor cortex, adaptation, sensitizing period

Въведение

Проблемът за формиране на графомоторни умения при деца с езикова патология в предучилищна възраст в съвременното образование е със значителна актуалност. Това се дължи на факта, че българското образование се преориентира трайно към световните тенденции, а именно към приобщаващите и включващите му функции. Децата с езикова патология трайно се обучават в българското общобразователно училище и трудностите при овладяването на писмения език съпътстват детето през целия начален етап на образованието и често водят до вторични психологически разстройства и затруднения в социалното му адаптиране.

Езиковото и речевото развитие на децата е част от общото когнитивно съзряване на личността. Това развитие се осъществява поетапно, като преходът е постепен и няма ясно обособени граници, а предшестващото равнище е подготвително по отношение на всяко следващо. Нарушенията в някои от равнищата задължително води след себе си проблем, затруднения в овладяване на пространствено времевите връзки.

Основното средство за опознаване на връзките и пространствените взаимоотношения между предметите и обектите и тяхното разположение в пространството се явява активното докосване с ръце, съвместно със зрителната обработка. След определяне на водещата ръка, чувствителността на ръцете се определя в условията на функционални неравенства.

Пространствено-времевото отношение е най-пряко свързано с уменията за четене и писане. Те се изграждат въз основа на зрително пространствените, слухово пространствените, тактилните и кинестетичните пространствени възприятия. На база на общите пространствени представи у детето се създава представа за схемата на собственото тяло, което се създава успоредно с латерализацията, т. е., с формирането на функционалната специализация на мозъчните хемисфери и на хемисферната доминантност [1]. Схемата на собсвеното тяло е в тясна взаимовръзка с осъзнаване на положението на тялото в пространството, а процесът на формиране на схема на тялото на детето е пряко свързан с развитието и диференцирането на работата на кората на главния мозък [2]; [3]. Според Райчев Р. и сътр. [4], при 98 % от хората в челния дял на лявото полукълбо, между роландовата бразда и прецентралната бразда е локализирана т. нар. премоторна мозъчна кора, която е отговорна за организация на действията и движенията, а в нейната задна трета се намира зоната на Broca (44, 45 поле по Brodmann).

Целта на настоящото проучване е да представи нивото на сформираност на графомоторните умения на деца от предучилищна възраст преди и след прилагана логопедична терапия.

Материал и метод:

Дизайн на проучването

Проучването обхваща общо n=48 деца в предучилищна възраст - 5 до 6 години, които са преминали логопедична терапия насочена към преодоляване на нарушенията на графомоторните умения. Извършено е за период от пет години (2012/2013; 2013/2014; 2014/2015; 2015/2016 и 2016/2017). Провежданата терапия е индивидуална или в някои от случаите в групи от по две деца.

Проучването е проведено на територията на град Варна и област Варна – град Аксаково с деца от четири детски градини – ДГ„Незабравка", ДГ „В. Терешкова", ДГ „Пинокио", ДГ „Детство мое"- гр. Аксаково и частна логопедична практика.

Децата, обект на проучването, постъпват за логопедична терапия след като първоначално са обследвани от лекарска комисия, съставена от детски невролог и детски психиатър, като са диагностицирани със следните диагнози по МКБ 10[5]: „Нарушения в експресивната реч", „Специфични разстройства на развитието на речта и езика",

Децата, обект на изследването са n= 48, от които – М – 28 (58,33 %) и Ж – 20 (41,67 %).

Таблица 1.

	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	ОБЩО
Гр. 5 – 6г.	n=12	n=11	n=9	n=8	n=8	n=48

С децата от всяка възрастова група се работи в продължение на една година, като в края на периода отново се тестуват с описаните за съответната възраст тестове.

Децата от всички групи са обследвани първоначално преди започване на логопедична терапия със следните тестове:

(**Тест 1**)

„**Проба на Хед**" [6] (пространствен постурален праксис). Насочена е към изследване на идеомоторния праксис за нови движения. Той кореспондира със зрително-пространствена организация на движенията в координатното пространство на лицето (хоризонтално, фронтално, сагитално) и позволява оценка на възможността на детето да възприема и възпроизвежда конкретно положение на ръцете. Изпълнението изисква мислено пространствено прекодиране, което помага да се преодолее тенденцията за огледално изпълнение. В настоящото проучване използваме вариант на теста с 13 движения.

Бланка:

Проби на Хед	да	не
По подражание		
= Хвани с пръстите на лявата ръка - дясното си ухо.		
= Пипни с показалеца на дясната ръка - десния си клепач.		
= Докосни с палеца на лявата си ръка - лявото си ухо.		
= Закрий с дланта на дясната ръка, лявото си око.		
= Докосни с показалеца на лявата ръка, дясната буза на лицето си		
= Хвани с дясната ръка, лявото си коляно.		
= Докосни с юмрука на лявата ръка, дясното си коляно		
= Посочи с показалеца на лявата ръка, дясното ухо.		
= Посочи с показалеца на дясната ръка лявата вежда.		
По инструкция		
Показване лява ръка / дясно ухо		
Показване дясна ръка / ляво коляно		
Показване дясна ръка / лява буза		
Показване дясна ръка / ляво ухо		

Оценка на резултатите:

Максимален брой точки – 18.

1. По подражание:

2 – точки при коректно изпълнена инструкция.

1 – точка- при грешка и последваща самокорекция.

1 – точка – при правилна ръка, но грешка при изпълнението – (ухо, око-ръка).

½ – точка при огледално възпроизведено движение.

0 – точки при грешно избрана ръка.

2. По вербална инструкция.

Максимален брой точки – 8.

1 – точка – за коректно изпълнено движение.

½ – точка- при първоначална грешка и последвала самокорекция.

0 – точки – при грешно възпроизведено движение.

(При системни грешки ляво-дясно от начало до край – ½ точка за всяко движение).

Общ максимален брой точки – 26.

Друг тест за установяване на нивото на сформираност на графичните умения е разработен на основа на стандартите за съответната възраст [7]; [8]; [9].

(**Тест 2**)

„Собствен тест за нивото на графомоторните умения“

От зрително–моторната координация око-ръка зависи графичната продукция, а впоследствие писането, рисуването и чертаенето, които са основни цели в училищното обучение.

Първата задача на теста е свързана с графична продукция на ниво фигури и се състои в следното:

Първа част:

– Прерисуване със зрителна опора на основни геометрични фигури - кръг, квадрат, правоъгълник, триъгълник, звезда и ромб.

– Рисуване на основни геометрични фигури без зрителна опора (зрителна памет за фигури).

Втората част се състои в разпознаване и назоваване на схематични и зашумени картинни изображения.

Третата част се състои в назоваване на скрити фигури, като картинните изображения на фигурите са избрани така, че да са достъпни и разпознаваеми за децата от съответната възрастова група. Цели се избягване на несправянето със задачата поради непознаване на изобразения обект.

Четвъртата част се състои в дорисуване на геометрични фигури с липсващи елементи, разположени по оста горе-долу, ляво-дясно.

Петата част се състои в довършване на започнат ред с геометрични изображения и възпроизвеждане на същия самостоятелно.

2 точки – за коректно изпълнена задача с до една графична грешка;

1 точка – за частично изпълнена задача;

0 точки – за неизпълнена задача.

Максималният бал е 30 точки.

Резултати:

За обработка на получените резултати преди започване на логопедичната терапия и в края на учебната година след приключване са използвани следните статистически анализи:

Описателна (дескриптивна) статистика – мерки за централна тенденция, ширина на реда, степени на грешка.

Корелационен анализ - за свързаността на данните

Т-тест – за сравнение на средните величини при различните условия на зависимата променлива.

Таблица 2. Описателни статистики на сравняваните методики при групата, обект на изследването

Методики	Средно	Брой	Стандартно отклонение	Средна статистическа грешка
Хед 1входящ	5.3333	48	1.04339	.15060
Хед 1изходящ	6.4688	48	.92487	.13349
Хед 1.2. входящ	3.6875	48	1.15143	.16620
Хед 1.2. изходящ	4.7917	48	1.35204	.19515
Хед общ входящ	9.0213	48	1.38296	.20173
Хед общ изходящ	11.2553	48	1.59780	.23306

Описателните характеристики на данните на „Хед-тест“ в (**Табл. 2**) показват видимо повишаване на резултата след края на терапията, като цяло в групите по всички субтестове на въпросника.

Таблица 3. Проверка за взаимовръзката между входящите и изходящите нива

	Брой	Корелация	Значимост
Хед 1входящ & Хед 1изходящ	48	.739	.000
Хед 1.2. входящ & Хед 1.2. изходящ	48	.576	.000
Хед общ входящ & Хед общ изходящ	48	.639	.000

Представената (**Табл. 3**) с корелационните коефициенти показва свързаността на изследваните групи. Като цяло корелациите са високи и значими, което е много добър резултат и предполага за последователен ефект при свързани явления, а не случайни резултати извън експерименталния дизайн на изследването. Описаните корелации на входящи и изходящи данни от „Хед" тест показват подобрени възможности по отношение на пространствената ориентация както спрямо собственото си разположение в пространствените равнини, така и в двуизмерното пространствено възприемане.

Таблица 4. Т-тест за сравнение на средните резултати при различните условия на зависимата променлива по показателите на Хед тест

Хед	Средно	Стандартно отклонение	95 % Доверителен интервал на разликите		t	df	Значимост
			Lower	Upper			
ВХ 1- ИЗ 1	–1.13542	.72007	–1.34450	–.92633	–10.924	48	.000
ВХ 1.2- ИЗ 1.2	–1.10417	1.16673	–1.44295	–.76538	–6.557	48	.000
ВХ Общ- ИЗ Общ	–2.23404	1.28050	–2.61001	–1.85807	–11.961	48	.000

В (**Табл. 4**) за сравнение показва значими разлики при всички субтестове на въпросника, но с най-голяма тежест са разликите при първи субтест (t = –10.924, Sig.=.000) и общия резултат (t = –11.961, Sig.=.000). Значимите разлики в резултатите при входно и изходно ниво (след една година логопедична терапия), се дължат на възрастовата специфика и показват, че този период е най-сензитивния, по отношение на формиране на графомоторните и праксисни умения при децата с доказана езикова патология.

Получените резултати са доказателство за развитието на пространствената ориентация и идеомоторния праксис в периода 5 ‑ 6 години, свързана с постепенното съзряване и по-доброто функциониране на фронто-париеталните и темпоробазалните структури на доминантната хемисфера. В сравнение с другите праксисни функции, идеомоторният праксис за нови жестове се развива по-бавно, като сензитивен период за него може да се приеме възрастта 6 ‑ 7 години при децата с езикова патология. Следователно, този възрастов период може да се разглежда като сензитивен за формиране на зрително – пространствената ориентация и идеомоторния праксис.

Таблица 5. Описателни статистики на сравняваните методики при Тест 2

Методики	средно	Брой	Стандартно отклонение	Средна стандартна грешка
Тест 2 входящ	12.3750	48	3.09856	.44724
Тест 2 изходящ	16.1458	48	3.51888	.50791

Таблица 6. Проверка за взаимовръзката между входящите и изходящите нива

	Брой	Корелация	Значимост
Тест 2 входящ & Тест 2 изходящ	48	.705	.000

Таблица 7. Т-тест за сравнение на средните при различните условия на зависимата променлива по показателите на Тест 2

	Средно	Стандартно отклонение	95% Доверителен интервал на разликите		t	df	Значимост
			Нисък	Висок			
ВХ Т2- ИЗ Т2	–3.77083	2.57020	–4.51714	–3.02452	–10.165	47	.000

И в резултатите на **Тест 2,** представени в (**Табл. 5, 6 и 7**) са регистрирани също значими корелации при входно и изходно ниво и по трите показателя – сравняваните методики, взаимовръзка между входящите и изходящите нива, сравнение на средните при различните условия на зависимата променлива по показателите. Това може да се обясни както със сензитивността на дадения възрастов период, така и с подходящите терапевтични възможности, приложени върху децата.

Дискусия

Получените резултати показват, че изследваните и терапевтирани деца в тази възрастова група са възможно най-подходящият контингент за прилагане на логопедична терапия. Подобни данни, но при деца в норма при „Хед тест“ и при „Графичен тест“, описва и Василева Н. в дисертационния си труд [9]. По отношение на нивото на графизма на българските деца в предучилищна възраст данни представя и Стоянова и сътр. [10] в свое проучване във връзка със стандартизацията на теста „Диагностика и превенция на езика 3 – 4 г.“, Те показват ниско ниво на сформираност на графомоторните умения при входящите данни на проучването им.

С използването на подходящи и адекватно подбрани терапевтични стратегии се работи за усвояване на целенасочена регулация на движенията на ръката. Когато детето рисува, се опира върху „паметта“ и на ръката, като зрителният контрол върху движенията и е минимален. Тогава се изгражда т. нар. междусензорна интеграция на кинестетическите усещания.

Нарушенията при формирането на графомоторни умения при деца в предучилищна възраст водят след себе си сериозни проблеми в адаптацията и социализацията в училищната среда, поведенчески отклонения и не на последно място възпрепятстват обучението в чисто академичен аспект.

Заключение

Терапевтичните усилия за формиране на графомоторни умения при деца с езикова патология трябва да се насочат още в ранна предучилищна възраст. Получените резултати са доказателство за развитието на пространствената ориентация и идеомоторния праксис в периода 5 ‑ 6 години, свързана с постепенното съзряване и по-доброто функциониране на фронто-париеталните и темпоробазалните структури на доминантната хемисфера. Развиването на зрително-моторната координация в периода 5 – 6г. е изключително важно за регулацията на графо-моторните движения на по-късен етап от развитието на детето. Изграждането на тези способности – един от важните показателите за т. нар. „училищна готовност".

References

1. **Sadovnikova, I. N.** Korekcionnoe obuchenie chkolnikov s narucheniami shteniami I pisma. Moskva, 2005.

2. **Mavlov, L.** Fundamentalna nevrologia. Sofia, 2000.

3. **Cantin, N.,** et al. Impact of task difficulty and motor ability on visual-motor task performance of children with and without developmental coordination disorder. Human Movement Science. 2014; 34: 217–232.

4. **Raichev, R., Raicheva M., Rascheva m., Matanova M., Stoianova K., Raichev I.** Nevropsihologia. Detska nevropsihologia. Tom 2, Sofia 2012.

5. Mevdunarodna klasifikacia na bolestite – X revizia. Psihichni I povedencheski razstroistva. S, NCOZ/BPA (vtotro izdanie) 2003.

6. **Minchev, B.** Rakovodstvo za izsledvane na deteto. Chast 1, 2000.

7. **Tatozov, T., Vitanova V.** Psikhodiagnostika na detskoto razvitie. Sofia, 2004.

8. **Beker, H. J., Leland B. M. D., Detroit** Test of Learning Aptitude USA, 1967.

9. **Vasileva, N.,** Profilna nevropsihologicheskoto izsledvane pri deca ot preduchilischtns vazrast. Sofia 2015.

10. **Stoianova, IU., Ioifova R., Popandova M., Necova R.** Diagnostika I prevencia na ezika 3 – 4 g. Sofia, 2004.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД – 08 – 128/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

НОВИ ТЕНДЕНЦИИ В АЛПИНИЗМА

Камен М. Теофилов

NEW TRENDS IN ALPINISM

Kamen M. Teofilov

ABSTRACT: The striving to be the first person in a given area has led to a number of bizarre recordings by commercial high-altitude tourists on the slopes of Everest. Achievements that really deserve attention are the work of a small circle of high-altitude athletes who have concentrated on the passage of classic Himalayan, alpine or big wall tours for a record time with little or no insurance. Their achievements put the climbers in a new aspect.

KEYWORDS: himalayanism, alpinism, big wall climbing, solo climbing, altitude records, speed records

На 03.06.1950 г. Морис Ерцог и Луи Лашенал изкачват високия 8091 м връх Анапурна в Хималаите и така започва надпреварата за изкачването на всички 14 върха с надморска височина над 8000 м. Тази надпревара приключва 14 години по-късно с китайска експедиция, която достига най-ниския от тях – Шишапангма (8013 м). От тогава не остават повече възможности за поставяне на височинни рекорди и желаещите да запишат имената си като първи в някакво отношение разчитат на иновативни решения. Някои се спускат със ски, сноуборд, парапланер, ставайки първите хора в това начинание. Други залагат на ексцентричността и стават първи в напълно странни и излишни области, които често нямат нищо общо с алпинизма, но са реализирани на склоновете на някой от осемхилядниците. Въпреки всички тези необичайни прояви на човешкото самолюбие се наблюдава малък „ъндърграунд“ жанр, който представлява интерес със сериозните, считани дори за невъзможни „скоростни изкачвания“ на тези върхове, постигнати от малко елитни атлети. В *Таблица 1.* са представени някои заслужаващи внимание постижения и факти при изкачвания, направени на връх Еверест:

Ясно се вижда, че комерсиалният височинен туризъм води до невероятно увеличаване на броя на височинните туристи, които достигат до върхната точка на Еверест чрез утвърдилите се агенции (Seven summits, Alpine Ascents и др.). Средната сума, която клиентите заплащат, е 50 000 долара, но може да достигне до два пъти по-голям размер в зависимост от „екстрите“, които клиентите заявят. От китайска страна е изградена магистрала за по-лесен достъп.

Таблица 1.

Година на изкачване	катерач	Връх/маршрут	Брой хора /време/ възраст	Стил на изкачване
2013 г.	Комерсиални туристи	Еверест	667 души	Комерсиално изкачване
2018 г.	Комерсиални туристи	Еверест	700 души	Комерсиално изкачване
20.05.2017 г.	Килиан Жорнет	Еверест Северната стена	26 часа	Солово, без въже, без кислород
27.05.2017 г.	Килиан Жорнет	Еверест Северната стена	17 часа	Солово, без въже, без кислород
2013 г. (най-възрастен) катерач	Юичиро Миура	Еверест	80 г.	(Япония)
2010 г. (най-млад катерач)	Джордан Ромеро	Еверест	13 г.	(САЩ)

Екипи от шерпи изграждат базов, преден базов и височинни лагери (общо 4 на брой), обезопасяват трасето от ледника до върха с въжени парапети, носят бутилките с кислород на клиентите си. В базов лагер има Wi-Fi, баня, сателитни телефони и възможност за снабдяване с пресни продукти чрез доставка по въздуха. През този предмусонен сезон връхната точка на Еверест бе за първи път използвана за маркетингова акция, осъществена от пратеници на калифорнийското радио „ASK FM“, които скриха на върха криптовалута със стойност 50 000 USD. На Северното седло (7020 м н.в.) се състоя най-високата в света тържествена вечеря, китаецът Шия Буйю стана първият човек, бил на Еверест с два ампутирани под коленете крака. Британецът Кентън Коул бе на върха за 13-ти път и се утвърди като рекордьор по брой изкачвания на Еверест сред алпинистите не-шерпи. Непалец на 85 години почина при опит да стане най-възрастният човек, изкачил връх Еверест.

На фона на всички тези странности испанският планински бегач Килиан Жорнет направи нещо изумително. Успя да се изкачи на Еверест за едва 26 часа, при това без да използва кислород и обезопасителни въжета. Това, което е още по-впечатляващо е, че само 5 дни след това невероятно физическо постижение, той направи второ успешно изкачване за още по-внушителните 17 часа. Изкачването е по маршрута на Северната стена, започвайки от базов лагер на 6500 м н. в. На височинните туристи отнема почти толкова време, за да достигнат от последен (четвърти) височинен лагер до върха.

В европейските Алпи се случват също много интересни неща. Стремежът към преодоляване на класически алпийски турове за минимално време и поставянето на скоростни катерачни рекорди налага преосмисляне на традиционното схващане за изкачването на върхове. През последните 10 години се

преодоляха множество физически и психически бариери, в следствие на което се разви изцяло нов подход при алпийското катерене там.

Швейцарският катерач Ули Щек успя да преобърне схващанията за класическия алпинизъм, като постави скоростни рекорди на най-емблематичните алпийски върхове. Той успя да осъществи за рекордно кратко време самостоятелни изкачвания по трите класически алпийски северни стени на Айгер, Гранд Жорас и Матерхорн. В основата на своя успех Ули Щек поставя соловият стил на изкачване, който му позволява да се придвижва изключително бързо (за сметка на сигурността), и тактиката „fast and light“ – (от англ. „бърз и лек“), при която се използват минимални по тегло и количество екипировка и инвентар. За своеобразна „лаборатория за алпийски експерименти“ Щек избира северната стена на връх Айгер. Тя е считана за една от най-трудните и до 1938 г. остава „последният нерешен проблем в Алпите“. Историята за завоюването ѝ е свързана с множество перипетии, описани и филмирани в различни класически възстановки. За пръв път Щек изкачва северната стена на Айгер през 1995 г. в свръзка със своя приятел Маркус. След няколко съвместни изкачвания предприема и първото си самостоятелно изкачване през 2004 г., като постига резултат от десет часа. В *Таблица 2.* е направен опит за систематизиране на някои от по-съществените постижения по северната стена на Айгер:

Таблица 2.

Година	Катерач	Тур	Време	Стил
02.08.1963 г.	Мишел Дарбели	Северната стена на Айгер – класически тур	18 часа	Солово с въже
27.07.1983 г.	Томас Будендорфер	Северната стена на Айгер – класически тур	4 часа и 50 минути	Солово, без въже
24.03.2003 г.	Кристоф Хайнц	Северната стена на Айгер – класически тур	4 часа и 40 минути	Солово, без въже
21.02.2007 г.	Ули Щек	Северната стена на Айгер – класически тур	3 часа и 54 минути	Солово, без въже
13.02.2008 г.	Ули Щек	Северната стена на Айгер – класически тур	2 часа, 47 минути и 33 секунди	Солово, без въже
20.04.2011 г.	Дани Арнолд	Северната стена на Айгер – класически тур	2 часа и 28 минути	Солово, но с използване на статични осигуровки по тура. Извън зимния сезон.
18.11.2015 г.	Ули Щек	Северната стена на Айгер – класически тур	2 часа, 22 минути, 50 секунди.	Солово, без въже

От изнесените данни ясно се вижда, че в рамките на 52 години времето, считано за „рекордно“ при солово изкачване на северната стена на Айгер, е намалено от 18 часа на 2 часа и 22 минути. Съревнованието за постигане на минимално време за изкатерване на традиционен алпийски маршрут по северна стена на алпийски връх се разиграва и по склоновете на швейцарския Матерхорн (4478 м н.в.). В *Таблица 3.* се дава информация за постигнатите резултати по описаните турове:

Таблица 3.

Година	Катерач	Тур	Време	Стил
1995 г.	Бруно Брунод	Червиня–Матерхорн–Червиня	3 часа, 14 минути, 44 секунди	Солово, без въже
21.08.2017 г.	Килиан Жорнет	Червиня–Матерхорн–Червиня	2 часа, 52 минути, 12 секунди	Солово, но с използване на статични осигуровки по тура. Извън зимния сезон.
2009 г.	Ули Щек	Вариант на Пителка от 1983 г	1час и 56 минути	Солово, без въже
22.04.2015 г.	Дани Арнолд	Маршрут на братята Шмид 1931 г.	1 час и 46 минути	Солово, без въже

Първите два резултата представят най-добрите постижения за изкачване на върха от италианска страна, като стартовата и финалната линия се намират в градчето Червиния. Дължината на маршрута в двете посоки е 17.48 км със сборна денивелация от 2469 м и е известен под името Arista Lion Route. Испанецът Килиан Жорнет успява да премине дистанцията с 22 минути по-бързо от носителя на предния скоростен рекорд Бруно Брунол, но тъй като е осъществено извън зимния сезон и атлетът е използвал статичните осигуровки по трасето, не се счита за особено престижно. Друго едно постижение на Жорнет прави впечатление и това е най-скоростното изкачване и на връх Монблан (4810 м). Жорнет успява да „пробяга“ разстоянието от началната точка до върха и обратно само за 4 часа, 57 минути и 40 секунди. Постижение, което е с 13 минути по-добро от предишния рекорд, поставен през 1990 г. от Пиер-Андре Гобет.

Изкачването на всички 82 върха над 4000 м н.в. в Алпите за рекордно време е цел, преодоляна от Ули Щек в рамките на 64 дни (през 2015 г.), като за придвижване до подножията на върховете той използва единствено велосипед или парапланер (*Таблица 4.*). Досегашният рекорд принадлежеше на словенеца Миха Валич, който през зимата на 2006/2007 г. за 102 дни успява да изкачи всички алпийски четирихилядници, но за придвижване между тях използва автомобил. На Ули Щек принадлежат различни по тип и сложност рекорди и в Хималаите. През 2013 г. той изкачва солово южната стена на връх Анапурна

(8091 м.н.в.) и се спуска до основата ѝ в рамките на рекордните 20 часа. За това постижение е удостоен с най-престижната награда за алпинизъм – „Златен пикел".

Таблица 4.

Година	Катерач	Място	Време	Придвижване до стартова позиция
2006/2007 г.	Миха Валич	80 върха над 4000 метра в Алпите	102 дни	Автомобил
2015 г.	Ули Щек	80 върха над 4000 метра в Алпите	64 дни	Велосипед или парапланер

При стенните изкачвания в Алпите и Хималаите съществуват някои основни прилики (в микстовото и rock and ice катерене) и различия (предимно в ефекта на надморската височина), но те нямат общо с т. нар. big wall изкачвания, при които катерачите се придвижват в свръзка, използвайки статични осигурителни точки. Класическият тур „Носът" („The Nose") с дължина от 31 въжета се намира в националния парк Йосемити (САЩ). Турът е завършен на 12 ноември 1958 г. от Уорън Хардинг, Уейн Меъри и Джордж Уитмор. Практически от момента на появата му катерачите непрекъснато правят опити за все по-бързото му изкатерване. Първото еднодневно преминаване е направено през 1975 г. и е дело на Джон Лонг, Джим Бридуъл и Били Уестби. Те успяват да преминат за 17 часа и 40 минути. Времето, което поставя новия рекорд за най-скоростно изкачване на „Носът" днес, е 1 час 58 минути и 7 секунди (*Таблица 5.*).

През месец юни 2017 г. Алекс Хонълд успява да премине в стил „соло" (без абсолютно никаква осигуровка) стената на Ел Капитан в рамките на 3,56 часа.

Таблица 5.

Година	Катерач	Тур	Време	Стил
1978 г.	Майк Лечлински	Ел Капитан „Носът"	15 часа	Солово с въже
30.05.2018	Алекс Хонълд, Томи Колдуел	Ел Капитан „Носът"	2 часа, 10 мин, 15 сек,	Взаимна осигуровка
06.04.2018	Алекс Хонълд, Томи Колдуел	Ел Капитан „Носът"	2 часа, 01 мин, 50 сек,	Взаимна осигуровка
06.06.2018	Алекс Хонълд, Томи Колдуел	Ел Капитан „Носът"	1 часа, 58 мин, 07 сек.	Взаимна осигуровка

От 12 до 16 февруари 2014 г. свръзката Томи Колдуъл и Алекс Хонълд успява да осъществи първото цялостно преминаване по т. нар. „Голям траверс" на върховете в масива на Фицрой в Патагония. Траверсът е дълъг около 5 километра и изисква преодоляване на около 4000 м положителна денивелация. Техническите трудности достигат до 7а категория на трудност. Катерачите са се придвижвали с взаимна осигуровка (която предлага ограничена сигурност). Те са носели една единична палатка, един спален чувал и една ледена ръка.

Изглежда, че новите тенденции за поставяне на скоростни рекорди налагат игнориране на част от предохранителните мерки. Катерачите рискуват все повече, за да постигнат все по-малки времена на изкачванията си. Има ли лимит обаче на човешките възможности? Изглежда, че няма скоростен рекорд, който да не може да бъде подобрен. Тласкането на човешките възможности до техния лимит разчита на увереността, че катерачът няма право да допусне дори една единствена грешка.

References

1. https://www.climbingguidebg.com/

Камен Мариус Теофилов,
докторант
kamen75@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет

КОМБИНАТОРИКАТА В ПРОЕКТИРАНЕ И КОНСТРУИРАНЕТО НА ИЗДЕЛИЯ ОТ МЕТАЛНИ МАТЕРИАЛИ

Керанка Г. Велчева

COMBINATION IN DESIGN AND CONSTRUCTION OF ARTICLES OF METAL MATERIALS

Keranka G. Velcheva

ABSTRACT: Opportunities for application of the structural combinatorics in the training of teachers in technology and technologies have in the technological practice "Design and production of articles of metal materials". The discipline is mandatory in the curriculum and is a group of technological practices that form the theoretical and practical knowledge, skills and competencies of the students for the processing of different construction materials..

KEYWORDS: structural combinatorics, metal materials, project activity

Структурната комбинаторика е направление в областта на дизайна и приложните изкуства. Тя се занимава с най-общите закономерности в строежа на формите. В основите си съдържа законите на геометричното изграждане на формите, има изобразителен характер. Разглежда физическия строеж на формите дотолкова, доколкото те са свързани с човешката материална дейност. Представлява комплекс от знания, свързващи математиката,физиката, изобразителното изкуство и технологиите.

Структурната комбинаторика е от основните компоненти в изграждане азбуката на проектирането. Главно място при подреждането на материала в пособието има класическата геометрия. Комбинаториката взема от геометрията нейния нагледен език и хронологията на подреждането на количествените зависимости между формите. Отличава се като метод на подготовката (обучение и възпитание) по това, че не съдържа в конкретните задачи направления, свързани с непосредствена естетическа оценка. Тя е в основата във формиране на логично мислене и затова възпитателната работа е многостранна и важи за всякакъв род конструиране. Естетическият критерий се формира в заниманията по композиция в съответната област, където композиционните принципи са свързани с функционалността на изделието. Комбинаториката не се спира върху конкретния проект, а запознава с математическите закономерности, изразени с помощта на чертежи и схеми.

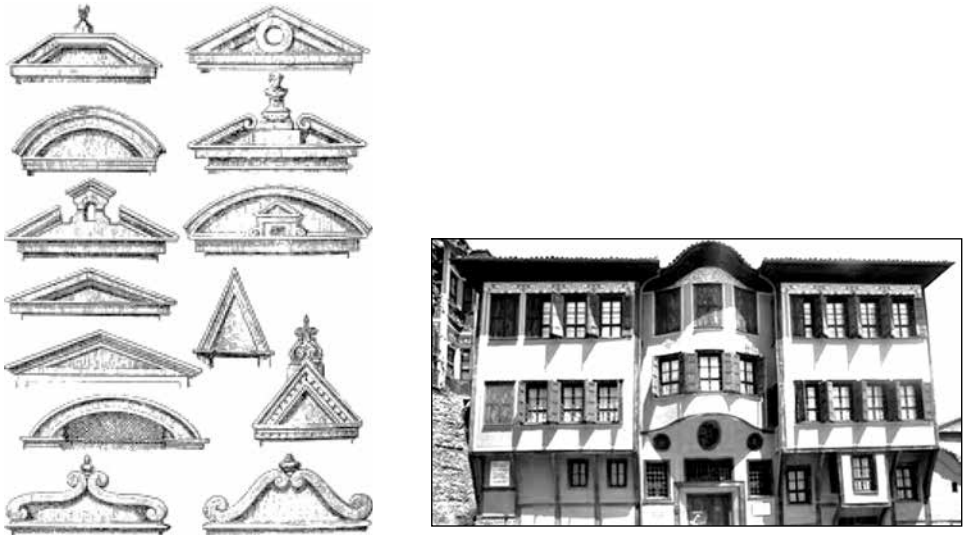
Най-разпространеното схващане за комбинаториката е като за метод на организиране, структуриране и конструиране на материята в определени форми. Често се тълкува и като художествено изразно средство, свързано с материално-конструктивната основа. Не са малко и тези, които възприемат комбинаториката като критерий за оценка на отношението към конструкцията и начина на строеж. Независимо от тълкуванията, които се дават на понятието, и различията, които му се придават, мислите се въртят в една естетическа орбита, а именно връзката между комбинаториката и естетиката на формообразуването, комбинаториката и красотата. Нейна основна цел е да определи степента на художествен израз на конструкцията и в същото време да бъде механизъм, който регулира формата и съдържанието на дизайнерската творба.

Ако излезем от рамките на абстрактното тълкуване на комбинаториката и се задоволим с по-конкретно разглеждане, ще установим, че тя е наука за формообразуването, наука обща и фундаментална за много изкуства, имащи за предмет на своята дейност формата. Степента на насищане на геометричната схема със собствени качества ще определи излизането от абстракцията и приложението ѝ в действителни материални форми. Приложението на геометрични схеми в проектирането на материални форми е една от основните нейни задачи. Определени материални черти се изразяват схематично именно с изразните средства на геометричната комбинаторика.

Художественото конструиране, както всяко художествено творчество има две начала: интуитивно-емоционално и логически-научно. Първото е тясно свързано с личността на автора, неговия вкус, склонности, вътрешния му мир. Тази особеност дава собствен, неповторим, индивидуален отпечатък на творческия процес. Но не толкова интуицията, емоцията и чувството ръководят творческия процес при проектирането. Той трябва да се направлява от знания, обективни принципи и закономерности на формообразуването.

Разглеждайки формообразуването като процес, не може да не бъдат отбелязани два взаимнодопълващи се подхода в дизайнерската практика: *първият* предполага включването на обекта на проектиране във вече известна система за формообразуване, а *вторият* е насочен към създаване и оформяне на закономерности, които пораждат нови серии форми. Развитието и осмислянето на тези програмни закономерности се приемат в дизайна като програми за основен подход и творчески концепции.

За да бъде изяснена проблематиката на програмираното формообразуване, трябва да се обърнем столетия назад и да се направи един кратък исторически преглед. Интересно е, че най-старите програмни методи за формообразуване присъстват в принципите на най-древните игри, различните пространствени главоблъсканици. Богатството от видове орнаменти независимо от мястото си по фасади на сгради, върху мозаечни настилки, върху съдове също са продукт на програмираното формообразуване. В този ред на мисли не може да не бъдат споменати античните редови архитектурни системи и иконографските канони в живописта (фиг. 1).



Фиг. 1. Орнаменти от фасади на сгради

Програмирано формообразуване има и в системите на пропорциониране, които установяват модулното съподчинение на елементите в „златното сечение“, „Модулора“ на Корбюзие, във възможните класификации на предметния свят, в параметрите на формата, във въртящите се структури.

Примерите, които могат да се дадат, са много и разнообразни, ето някои от тях: Японската игра „оригами“ представлява една преобразуваща програма. Чрез сгъване в различни посоки на лист хартия всеки път се получава нова композиция. Друг такъв пример е калейдоскопът, подобен на цилиндър при последователно въртене, в него се виждат множество комбинаторни композиции. При него програмата за формообразуване зависи, от една страна, от закона за огледалното отражение, от друга, от изменението в съчетанията и положението на елементите. Необходимо е да отбележим, че разнообразието на комбинаторните решения е вследствие съединяването на статичната система от отражения и динамика на елементите. Друга известна вариантна програма е разпространения в Средна Азия „герих“. Той представлява облицовъчна плоча, покрита с глазура и асиметрична рисунка, служеща за основа, от която се получават няколко различни декоративни композиции. Плетенето на предмети от лико и други материали демонстрира чрез използването на два – три варианта на преплитане създаване на най-разнообразни пространствени и равнинни форми. Това богатство на възможни варианти е продиктувано от гъвкавостта на материала и кинематиката на структурата. Този род изделия съдържат всички характеристики на програмираното формообразуване, което е плод на дълга еволюция, състояща се във взаимоотношението между изходния материал, структура, преобразуване на структурата в пространството, формообразуващи редове.

Инвариативните закономерности се предават от поколение на поколение чрез опита и водят до повишаване ефективността на труда За занаятчийския метод на производство е било от особена важност създаването на особени канони на дейността, заменящи проектите, нормите и стандартите в съвременното им разбиране. В днешното време на мащабни серийни производства разширяването на възможностите за разпространяване на рекламата на примерите за редове от форми, получени с помощта на програмирано формообразуване, са безкрайно много.

В хода на историята на изкуството някои дизайнери, художници, архитекти, замисляйки се върху собственото си творчество, сами разкриват ролята на концепционната програма като логично завършена форма. Такъв е случаят и със знаменитите пет принципа на Льо Корбюзие. Както казва самият той, „Модулор" е работен инструмент, гама, с която можем да композираме за серийното производство, а също и за да достигнем по пътя на единството до големи симфоничи творения в архитектурата.

Всяка композиция в серия определя три основни параметъра:

1. Първият е принципът на структурното построяване. Той се илюстрира с примери от декоративните изкуства – форми, влизащи една в друга, а в природата след хвърляне на камък във вода се образуват концентрични кръгове.

2. Вторият параметър е формата на елементите на структурата. Родченко работи с плоски, кръгли, квадратни, триъгълни, шестоъгълни елементи. По този начин формата може да се разглежда като изменящ се параметър.

3. Третият параметър е принципът на преобразуване на равнинни структури в пространството. Авторът използва закономерни и свободни преобразувания, които изцяло могат да бъдат причислени към комбинаторните.

Тези три параметъра характеризират с голяма точност технологичната или както ние я нарекохме – концепционна програма, която лежи в основата на серия „подобни фигури. Всяка отделна форма от реда има най-малко три ценни характеристики като: информация за принципа на построяване на реда, функционалност и стимул за утвърждаване на този ред, както и стимул за утвърждаване на нови принципи. Представата за ред от форми като скучна и абстрактна картина от механично променящи се варианти трябва да се замени с представа за развиваща се цялостна програма за формообразуване.

Процесът на програмирано формообразуване трябва да се лиши от определения като „удобен", „лек като конструкция". Той трябва да се отнесе към качеството на построяване на множеството форми, а именно „добра концепция".

Всяка отделна форма от реда има най-малко три ценни характеристики като: информация за принципа на построяване на реда, функционалност и стимул за утвърждаване на този ред, както и стимул за утвърждаване на нови принципи. Представата за ред от форми като скучна и абстрактна картина от механично променящи се варианти трябва да се замени с представа за развиваща се цялостна програма за формообразуване.

Процесът на програмирано формообразуване трябва да се лиши от определения като „удобен", „лек като конструкция". Той трябва да се отнесе към качеството на построяване на множеството форми, а именно „добра концепция".

Комбинаторният процес в своята същност е:

➢ запознаване с основните елементи, които образуват в равнината и пространството различни връзки и възможности за комбинации между тези елементи;

➢ развиване у учениците на способността за разчитане на строежа на формите, представляваща гаранция за развитието на обемно-пространственото мислене.

В областта на образованието е налице предпоставката за формиране на общоспециални способности у учениците. Чрез дейността (играта, учението, труда, творчеството) човек създава материалните и духовните продукти, в които влага вече усвоените умения и знания и изразява своите способности.

Благоприятна възможност за развитието на творческите художественоконструктивни способности създават и богатите вариативни крайни решения на задачите за конструиране. По своята същност художественото конструиране е усилена интелектуална дейност на личността за построяване на образи, представи на предмети, обекти в мислен план, дейност за изграждане на оперативни образи, свързани с материализацията и практическото изработване на тези идеални модели.

Като се вземат предвид всички основни характеристики на дейността в структурата на творческите и художествено-конструктивни способности на личността, могат да бъдат включени цяла система от множество разнообразни свойства на психическите познавателни процеси и личностни качества. В ядрото на тази система са: способности за формообразуване; способности за творческо мислене; способности за творческо въображение, композиционни способности; техническите способности.

Откриване наличието и развитието на комбинаторните способности в голяма степен е свързано с наличието и развитието на богатството и динамиката на пространственото мислене и въображение. Този процес се доказва чрез прилагане на специална методика на модулно изграждане на формата в пространството или на композиция от обемни форми. Осъществява се, като пред учениците се поставят два вида задачи:

1. Първи вид изискват конструктивни решения, базиращи се на повторението и комбинацията на един и същ модул.

2. Втори вид – изискват използване на комбинации от няколко различни модула.

Комбинаторните способности са елемент от системата на общите възможности за комбиниране в художествено- конструктивната дейност и са в тясна връзка и зависимост с всички останали структурни елементи. В тази система те се разглеждат като системообразуващ и като водещ компонент. От друга страна, комбинаторните способности в системата са свързани и с множество на

брои допълнителни елементи (водещи и системообразуващи). Като основни и водещи посочваме следните два елемента от системата, определящи и нейното ядро:

1. Способност за формообразуване.
2. Композиционни способности.

Чрез обединяващия специфичен метод в технологичното обучение – инструктажа, специфичен става и начинът на организация и протичане на процеса комбиниране но в никакъв случай различен от конкретната художественоконструктивна дейност.

Формите, продължителността, честота, повторяемостта, мястото в структурата на художественото-конструиране, насочеността на субекта, функционалната съдържателност, резултата и др. характеристики на процеса комбиниране зависят от вида на поставените учебни комбинативни и художественоконструктивни задачи.

Комбинаторният процес е свързан с „обучението“ и „ученето“, като им придава специфични характеристики при усвояването. Тази реализация се осъществява изцяло чрез протичането на художествено-конструктивната дейност, като вид трудова и творческа. Връзката на комбинаторния процес с „обучението“ се изразява във възможността „процеса“ комбиниране или конкретната комбинаторна дейност да бъде обособена в самостоятелна дейност, а нейните елементи в самостоятелна, относително завършена част от процеса комбиниране.

Комбинаторният процес притежава качествата: разчленяемост и повторяемост и се отчита по определени качествени критерии и показатели.

Комбинаторният процес е съвкупност от следните елементи: операция, похват (манипулация, действие, движение).

Комбинаторен похват – това е завършено трудово комбинаторно действие, уточнява качествената и съдържателна характеристика на комбинаторното действие в системата на операцията или технологичния процес.

Комбинаторното действие е похват или операция, процеси подчиняващи се на съзнателни цели.

Комбинаторният процес включва и отразява отношението и връзката между действието и средствата, чрез които се осъществява кратковременна, промеждутъчна технологична цел (отразени са в дидактическата система за реализиране на комбинаторните възможности в художественото конструиране).

Операцията е съставна част на комбинаторния трудов и творчески процес, реализирана в художествено-конструктивната дейност. Тя е съставна част и на технологическия процес (елемент на учебните действия), посочен в нагледен вид като план-карта и като съществуваща значимост (реално действие, характеризиращо се с определен ред на протичане; вид инструментариум; приспособления и способи).

Комбинаторната дейност може да бъде представена като съвкупност от действия, осъществени в строго определена последователност, всяко от които

се състои от множество операции, необходими за протичане на дадено движение.

Благодарение изпълнението на съвкупността от всички тези строго определени действия се изгражда замисленото в идеален план изделие, или моделно – макетен проект.

В природата по-голямо разпространение имат пространствените форми. От голямото разнообразие на многостени най-голяма плътност на пространството има кубът. Структури с „телата на Архимед" (правилни многоъгълници – напр. ромбичен додекаедър), възникват в процеса на растежа на клетките на растенията, придаващи здравина на растителната система. Природните форми позволяват да се намерят по най-кратък начин повтарящите елементи за изграждане на конструкции в дизайнерското проектиране.

От представените графични примери в комбинаторното построение има наличие винаги на единица елемент – модул, който влиза в определена и единствена структурна зависимост. Количеството модулни комбинации може да бъде определено от сложността на модулните отношения от едно до безкрайност.

Технологичното обучение е богато с учебни-възпитателни възможности, за решаване на актуални проблеми за развитие на комбинаторната дейност на учениците.

Проектният метод е съвременна педагогическа технология като начин на организация на познавателно-трудовата дейност на учениците с цел решаване на проблем, който разглежда „определени потребности на хората, разработване на идеи за изработване на изделия или извършване на услуги за задоволяване на тези потребности, оценяване на техните качества, определяне на реалното търсене на пазара на стоки". Творческият потенциал на личността се развива посредством включването на учениците в различни видове творческа дейност, свързана с приложението на комбинаторни умения в процеса на решаване на проблемни ситуации, творчески задачи. Приложението на метода на проектите способства възникването на отношения между самите ученици и с възрастните, при които за постигането на целите на проекта се реализират творчески усилия на личността на обучаемите. Извършването на разнообразни технологични дейности по време на работа по проекта формират материално-ценностно отношение към процеса на труда и неговите резултати.

Системното използване на творческите задачи създават предпоставка за развитие на творческия потенциал на учениците, който в края на своето обучение реализират при решаване на задачи с техническо конструиране.

Решаването на конструкторските задачи се явяват важно средство за развитие на конструкторските способности на учениците, наблюдателността, пространственото въображение. Развитие на мислене, насочено към формиране на интелектуални, художествено-графични, комбинаторни, конструкторско-технически, технико-технологични знания и умения на участниците в екипа.

Структурата на конструкторските задачи в контекста на процеса на проектиране се състои от следните обобщени етапи:

1. Формулиране на конструкторските задачи (проблеми), на основата на проведения предпроектен анализ. Формулиране на идеи (създаване на идеален, „мисловен" модел).

2. Търсене и анализиране на вариантите за решаване на конструкторските задачи (създаване на образно-знакови модели на проектирания обект, схема, скица, техническа рисунка). Конкретизиране и усъвършенстване на избраните решения (създаване на образно-знакови модели на проектирания обект, техническа документация).

3. Създаване на опитен образец и неговата апробация (създаване на материален модел на проектирания обект и неговото предстоящо изпитване). Коригиране и оценяване на извършената дейност.

Конструкторските задачи се класифицират според тяхното съдържание на: художествено-конструкторски и конструктивно-технически, съответстващи на художественото и инженерно проектиране.

Конструкторските задачи се класифицират по степен на формиране на конструкторски умения у учениците на: задачи за конструиране по образец; задачи за доконструиране (доработване или търсене на липсващото звено; задачи за преконструиране; задачи за конструиране по собствен замисъл.

Технико- технологични задачи. Съгласно логиката на процеса на проектиране, този тип задачи е насочен към осъществяване на практическата реализация на идейния проект и имат следната обобщена структура: запознаване с техническата документация; планиране на предстоящата дейност; подготовка на материалите, оборудването и инструментите; изпълнение на технологичните операции за изработване на отделните детайли; изпитание в реални условия; контрол на качеството.

Възможности за прилагане на структурната комбинаторика в обучението на учители по техника и технологии има в технологичния практикум „Проектиране и изработване на изделия от метални материали". Дисциплината се явява задължителна в учебния план и е от групата технологични практикуми, който формират теоретични и практически знания, умения и компетенции у студентите за обработване на различни конструкционни материали. Основните технологични дейности за реализиране на комбинаториката като цяло и за формиране на комбинаторни умения са:

- проектиране, конструиране и моделиране;
- анализиране, оценяване и представяне на идеи и решения;
- усвояване на разнообразни технологични операции за измерване, обработка, сглобяване, изпробване, калкулиране, подреждане, почистване [2,11,12,13].

Металните материали са основен вид конструкционни материали, широко прилагани още от древността за военна техника, за различни оръдия на труда, битови предмети и украшения. В съвременните условия тяхното огромно

значение и приложение е в съответствие с ускореното развитие на научно-техническия прогрес и развитието на новите технологии във всички области на човешката дейност, заради специфичните им свойство и качества, които не са присъщи на дървесните, текстилните и пластмасовите материали. Освен в чист вид, металите се използват и за получаване на над 10 000 вида сплави. В тях се използват над 40 химични елемента в най-разнообразни съчетания и количествени съотношения.

Желязото спада към групата на черните метали. То съставлява 5 % от масата на земната кора и е главният материал на съвременната техника, основният компонент в различните видове стомани и чугуни.

Чугунът е желязовъглеродна сплав, съдържаща над 2 % въглерод, а също така 4 % манган, до 1,2 % фосфор и до 0,2 % сяра. Огромна част от произвеждания чугун (до 85 %) се използва за производство на стомани, а останалата част за различни чугунени отливки.

Стоманата е сплав от желязо с въглерод и някои други елементи, но за разлика от чугуна въглеродът в тази сплав е под 2 %. Произвеждат се два основни вида стомани – въглеродни и легирани. В легираните стомани има добавка от така наречените легиращи елементи – хром, никел, молибден, волфрам, титан, ванадий, които повишават качеството на стоманата и ѝ придават особени свойства. Стоманата се топи при температура 1520 градуса по С.

Алуминият спада към цветните метали. Има сравнително ниска температура на топене (660 градуса). Притежава електро- и топлопроводимост, корозионна устойчивост. Намира приложение в електротехническата промишленост за производство на проводници, кабели, в химическата промишленост, в уредостроенето, за битови предмети. Използва се много за производство на различни видове сплави.

Медта е розовочервен метал с температура на топене 1083^0С. Притежава много висока електро- и топлопроводимост, пластичност, корозионна устойчивост. Около 50 % от произвежданата мед се използва в електротехническата промишленост. Повече от 30 % от медта се използва във вид на медни сплави. Намира приложение и при изработването на различни съдове и декоративни предмети.

Цинкът е метал със сребрист цвят и температура на топене 419^0С. Използва се най-вече при производство на сплави, а също така и за антикорозионно покритие (поцинковане) на стоманени ламарини и стоманени детайли.

Калаят е лесно топим метал с малка якост и твърдост. Използва се предимно при производство на сплави, заедно с оловото като лесностопима сплав при спояване (под 300 градуса), а в чист вид – за калайдисване.

Живакът е единственият течен метал. В чист вид се използва при производството на термометри, в електроавтоматиката, а също така и за някои сплави (амалгами).

Технологични операции за обработка на метални материали

Измерването е основна операция, която предшества предвидените обработки. Целта е установяване на стойности на размери или отклонения от зададените стойности. Използват се следните инструменти: линии, триъгълници, ъгломери, вътромер, дебеломер, шублер и др. Дебеломерът и вътромерът се състоят от по две рамена, които се съединяват с нит. Те се наричат преносни инсрументи, тъй като разстоянието между върховете на рамената, получено при дадено измерване, не се отчита директно, а чрез измервателна линия.

Шублерът е универсален измервателен инструмент. С него се измерват външни и вътрешни размери, дълбочини, височини, дебелини, като едновременно се отчита стойността на измервания размер.

Очертаването се извършва с чертилки – инструменти от твърда стомана и с остър връх, които при движение върху заготовката остават трайна следа (бразди чка).

Огъването и изправянето са операции, чрез които на обработваните материали и заготовки се придават желани форми. За обработка на листов материал се използват чук и шлосерска стиска, наковалня или плоча от твърд материал.

Центроването е операция, при която с инструмент (център) в обработвания материал се прави малка вдлъбнатина. Тя служи като неизтриваем знак при очертаване и оразмеряване на различни фигури, а по-често – като подготвителна оперцаия преди пробиване (за да се осигури правилно водене на върха на свредлото).

Отрязването е операция, при която материалите се разделят на части или се правят прорези с определени форми и размери. За отрязване на пръти, тръби, дебела ламарина се използва ръчна ножовка. Тънка ламарина /до 1мм дебелина/ се реже със специална ножица.

Изпиляването е операция, осъществявана с инструменти пили, при която от обработвания материал се снема определен слой с цел получаване на определени форми, размери или гладкост.

По форма пилите могат да бъдат с правоъгълно, триъгълно, квадратно и други видове сечения.

Направа на отвори. Отвори се правят с цел: преминаване на свързващи елементи (винтове, болтове, нитове); за преминаване на течности и газове, насипни материали, хранителни продукти и др.; с декоративна цел. По форма отворите могат да бъдат цилиндрични, конични, правоъгълни и т. н. Цилиндричните отвори се правят със свредла, в тънките ламарини с шило, а в останалите случаи със секачи и с други специализирани инструменти.

Монтажни операции се прилагат за съединяване на детайли и получаване на изделия. Най-прилаганата монтажна операция е съединяване с винтове, болтове и гайки.

Спояването е монтажна операция, при която за свързване на метални детайли се използва леснотопима сплав /припой/, съдържаща калай и олово. За разтопяването и нанасянето на припоя се използват различни видове поялници.

При заваряването се достига температура на топене на свързаните детайли, като се внася и допълнителен материал от метални пръчки – електроди. Връзките при заваряването са изключително здрави.

Слепването също се прилага при съединяване на метални детайли, като се използват специални лепила.

Шлифоването е заключителна операция, която се извършва, за да се придаде по-голям блясък и гладкост на материала. Извършва се със ситна шлифовъчна хартия.

Студентите се запознават и получават знания за:

– работа с различни по вид и предназначение инструменти за работа материали (метал, дървесина, хартия и др.) – инструменти, които служат за монтаж и демонтаж; режещи инструменти и чукове; инструменти за измерване и очертаване; закрепващи приспособления; инструменти за довършителни работи и пробивни инструменти; приспособления за закрепването им;

– разнообразието на формите на инструментите за работа с материали, въпреки че някои от тях имат еднакви функции, например отрязване;

– важността всеки инструмент да се използва за предназначението му, напр. да не се забиват гвоздеи с пилата, да не се реже ламарина с ножица за плат и др.

– различните материали за работа и техните качества и свойства – кратък обзор на дървесината; металите, техните сплави и металните материали – тел, ламарина и фолиа; текстил и кожи. Илюстративен материал демонстрира направа на предмети за бита от различни метали – ножове от стомана, съдове от мед, сребро и алуминий;

– механични свойства на материалите – здравина, якост, еластичност, пластичност;

– видовете операции при обработка на материалите – за метални материали: измерване, разчертаване, очертаване, закрепяне на детайла, отрязване, изпиляване, шлифоване, огъване, пробиване на отвори (свредловане), разпробиване, работа с ръчна пробивна машина, съединяване чрез лепило, гвоздеи, винтове; метални листове и фолия могат да се съединат с припокриване и изчукване; довършителни работи.

Посочените по-горе уроци насочват вниманието на учениците към изискванията за:

– спазване указанията и правилата за безопасна работа с различните инструменти;

– оказаване на първа долекарска помощ при нараняване с различни (*материали и инструменти) (порязвания, натъртване, поява на прашки,* открити рани, забиване на тресчици, сериозни контузии и др.);

– да се носи работно облекло и шапка;

– след работа да се почистват и подреждат инструментите на мястото им.

Богато илюстрованите уроци в учебниците по „Домашна техника и икономика“ улесняват възприемането от учениците за новия учебен материал, а любопитните факти по различни теми от представените уроци, въпросите и задачите в края на урока развиват мисленето, любознателността и общата култура на децата.

Представените учебни инструкционни и операционни карти указват последователността на действията при извършване на операции с различни работни материали, инструменти и приспособления, а така също и изискванията за избор на приспособления за работа; правилна стойка на работещия; указания за правилно изпълнение на операцията; почистване на работното място и спазване на инструкциите за техника на безопасност, дадени от учителя.

В шести клас се надграждат и усъвършенстват уменията на учениците, придобити в пети клас, свързани с работа с различни метални материали и използването на различни инструменти за извършване на различни операции. Практическите задачи са усложнени, изисква се по- голяма самостоятелност и творческо отношение при изпълнението им. Новите знания са свързани с представяне на информация за неразглобяеми съединения; сравнение на разглобяеми и неразглобяеми съединения;

✓ нитоване и при кои съвременни конструкции се използва съединение с нитове;

✓ спояване на метални детайли – електрически и газови поялници, припой;

✓ пробивна машина – видове електрически пробивни машини, устройство, правила за работа и техника за безопасност.

✓ довършителни операции за придаване на добър външен вид на изделията, изработени от учениците – шлифоване, грундиране, импрегниране, фурниране, ламиниране, оцветяване, лакиране, боядисване, полиране.

✓ приложение на информационните технологии при промишленото производство.

Примерни теми, заложени в лабораторните упражнения на студентите по време на технологичния практикум:

• *Съединяване с нитоване на два метални листа* /Учениците използват технологична карта за съединаване с нитове, като следват указанията за използване на инструменти – пробивна машина, чук и специалните инструменти – опора, сбивач и главичар. Чертежите показват реда на извършваните технологични операции.

• *Изработване или украса с нитове на изделие от метал* – студентите самостоятелно подбират технологията и инструментите, които са най-подходящи за целта.

• *Изработване на украшение от метално фолио* – предложени са подробни указания за направа на скица на изделието; подготвяне на детайлите; почистване със ситна шкурка; спояване; довършителни работи.

• *Изработване на представените примерни проекти от метални материали* – необходими материали (стоманен листов материал с различен размер и дебелина, алуминиев нит); указания за реда на действията и операциите при изработването на изделието (очертаване, изрязване, заглаждане на острите ръбове, огъване, пробиване на отвори, нитоване, поставяне свещта).

• Направа на проект и подготвяне на заготовки за изработване на етажерка от метални материали – *самостоятелна работа.*

Изработването на метални изделия от студентите носи голямо естетическо удовлетворение от крайния резултат. Основните задачи, към които преподавателите ще насочат усилията си, са:

- разширяване и задълбочаване знанията, уменията и сръчностите;
- развиване на конструктивното мислене, даване на нови знания и умения;
- учениците да откриват противоречия, да довеждат всяка работа до край;
- развиване на индивидуалните способности, наклонности, дарования;
- възпитаване на любов, уважение, готовност за работа;
- увеличаване на дела на самостоятелната работа и „ученето чрез откриване".

Примерни теми за творчески проекти в учебното съдържание на технологичното обучение с комбинаторен характер:

Тема №1. Проектиране и изработване на „Дзен камбани" от стоманен листов материал.

Тема №2. Проектиране и изработване на стенно пано – „техника на дзен камбани".

Тема №3. Изработване на изделия градинска фигура.

Тема №4. Проектиране, конструиране и моделиране на ветропоказател.

Цел на проектите: Развитие на способността за формообразуване; богатството и асоциативността на творческото въображение; равнището на комбинаторните способности за структурно изграждане на композиция от модулни елементи, наличие на и степен на комбинативност и вариативност на творческото въображение; развитие на логическото и дивергентно мислене; пространствени форми и отношение на основата на техните графически изображения; разкриване на развитие на композиционните способности.

Формиране на:

✓ практически умения за работа с ръчни инструменти за обработване на метални материали, с обработващи машини;

✓ умения за рационално подреждане на работното място, съгласно изискванията на техническата естетика;

✓ умения за спазване на здравословни и безопасни условия за труд в технологичното обучение;

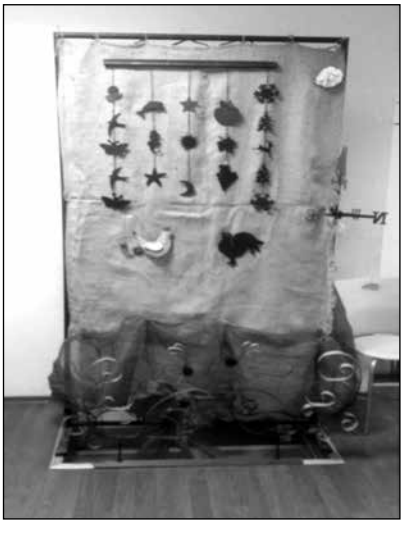
✓ умения за сътрудничество и екипна работа.

Материално-техническо осигуряване на проекта: презентация, албуми, технологична карта, чертожни инструменти и материали; листов материал, ножица за ламарина, комплект пили за метал, пробивна машина, свредла с различни диаметри, скрепителни елементи, боя за метал.

Информация: Предложените проекти за изделия от листов материал имат естетическа функция – за интериорен дизайн на отворени външни пространства (беседки, веранди, балкони и др.).

Дзен камбаните осигуряват релаксиращо и отморяващо спокойствие с приятниятното си звънене, след полъх на вятъра.

Представените изделия са представени на творческа изложба на студенти от катедра „Технологично обучение, професионално образование и предучилищна и начална училищна педагогика“ по време на честванията на Епископ Константиновите празници – 2018 година.Това има силен емоционален момент за академичното израстване на студентите от специалност „Техника и технологии“, за социалната значимост на тяхната дейност.



Фиг. 1. Изделия, представени на творческата изложба на студентите от спец. Техника и технологии []

References

1. **Lisijska, Zdr.** (1994): *Osnovi na dizaĭna – istoriya, teoriya, metodika*. (Basics of Design – History, Theory, Methodology.) "Pirin-print", Bl.

2. NAREDBA № 5 ot 30.11.2015 g. za obshtoobrazovatelnata podgotovka (Obn. – DV, br. 95 ot 08.12.2015 g., v sila ot 08.12.2015 g.) https://www.mon.bg/bg/100104

3. Natsionalna strategiya za uchene prez tseliya zhivot za perioda 2008 – 2013 godina. (National Strategy for Lifelong Learning 2008 – 2013) http://www.minedu.government.bg

4. **Pavlova M.B., Pitt Dzh.** I drugiye. (2003): *Metodika podgotovki v Tekhnologicheskiye pedagogicheskiye nauki: Posobiye dlya uchitelya. / Pod zakaz. I.A. Sasovoy.* (Method of drafting in Technological Educational Sciences: Пособие для учителя. / Under order. IA Sassoy.) M.: Ventana-Graf, www.ipk.admin.tstu.ru.

5. **Raĭchev, R.** (1977): *Strukturnata kombinatorika v det·skite rŭtse.*(Structural combinatorics in children's hands) Izd. TSSMT, S.

6. **Topuzliev, D.** (1977): *Osnovi na dizaĭnerskoto proektirane.*(Fundamentals of Design Design) Izd. TSSMT, S.

7. Uchebna programa po Tekhnologii i predpriemachestvo za Í i V klas (obshtoobrazovatelna podgotovka). Uchebni programi za I i za V klas v sila ot uchebnata 2016/2017 godina, utvŭrdeni sŭs Zapoved № RD09 – 1857 ot 17.12.2015 g. https://www.mon.bg/bg/28

8. Uchebna programa po Tekhnologii i predpriemachestvo za ÍÍ, VÍ i VÍÍÍ klas (obshtoobrazovatelna podgotovka). Uchebni programi za IÍ, VÍ i VÍÍÍ klas v sila ot uchebnata 2017/2018 godina, utvŭrdeni sŭs Zapoved № RD09 – 301 ot 17.03.2016 g. https://www.mon.bg/bg/28

9. Uchebna programa po Tekhnologii i predpriemachestvo za ÍÍÍ, VÍÍ i ÍKH klas (obshtoobrazovatelna podgotovka). Uchebni programi za IÍI, VÍI i IX klas v sila ot uchebnata 2018/2019 godina, utvŭrdeni sŭs Zapoved № RD09 – 1093/25.01.2017 g. https://www.mon.bg/bg/28

10. **Velcheva, K.** (2010): *Tvorcheskiyat proekt v tekhnologichnoto obuchenie.* (Creative project in technology training.)// sp. „Posoki",№1, pp. 17 – 23

11. **Vasilev, V.** (2015):*Novi podkhodi na prepodavane v tekhnologichnoto obuchenie.* (New Approaches to Teaching in Technological Education) Godishnik na Shumenskiya universitet „Episkop Konstantin Preslavski", Tom XIXD, Pedagogicheski fakultet, Shumen, pp. 75 – 82; ISSN 1314 – 6769

12. ZAKON za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie (Obn., DV, br. 79 ot 13.10.2015 g., v sila ot 1.08.2016 g.,..., br. 58 ot 18.07.2017 g., v sila ot 18.07.2017 g. https://www.mon.bg/bg/57

13. ZAKON za profesionalnoto obrazovanie i obuchenie (Obn., DV, br. 68 ot 30.07.1999 g.,..., izm., br. 58 ot 18.07.2017 g., v sila ot 18.07.2017 g.) https://www.mon.bg/bg/57

14. http://shu.bg/новини-фокус/2018/творческа-изложба

15. https://www.facebook.com/pg/shumen.university/photos/

Изследването е финансирано по вътрешноуноверситетски проект № РД-08-130/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

Керанка Г. Велчева, доцент, д-р
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски",
Педагогически факултет,
катедра ТОПО и ПУНУП
k.velcheva@shu.bg

ОЦЕНЪЧНАТА КАРТА ЗА СБИТ ПРЕРАЗКАЗ В ПОМОЩ НА УЧИТЕЛИТЕ КАТО ОЦЕНИТЕЛИ

Красимира П. Чепишева

INNOVATIONS IN AN EVALUATION CARD FOR A CONCISE REWRITING

Krasimira P. Chepisheva

ABSTRACT: The main purpose of this report is practically applied and is related to the creation of a rating card for a type of reproductive activity that, in anticipation of a change in the form of the HVO, will replace the transformation retelling from a second module, a concise summary. The proposed Scorecard model is an experiment that we are still looking to demonstrate its applicability in upcoming assessments. The report examines the functioning maps to assess both types of regulated student text and the direction of change related to the differentiation and specification of the individual criteria and their scoring.

KEYWORDS: regulated type of student text, concise rewriting, check, evaluation card, evaluation criteria, pupils' skills, new model of map for evaluation of a concise dissemination

„Науката не се занимава с незиразимото:
тя трябва да говори „живота", ако иска да го преобрази"

Ралан Барт из „Въображението на знака"

Ралан Барт казва, че „Вселената е безкрайно сугестивна. Всеки обект на света може да премине от затворено, безмълвно съществуване към говорно състояние, в което вече може да се възприеме от обществото".

Начинът, по който говорим, респективно пишем, е начинът да заявим своето присъствие, позиция, статут в обществото, в което сме едновременно и конюнкция и дизюнкция, формирана на базата на различия и прилики, изразяващи се в индивидуалното мислене, позиционирано в обществото, експлицитно проявяващо се в различни речеви изяви.

Отчитайки многообразието, приликите и различията в индивидуалните речеви прояви на подрастващите, е изключително трудно да оценим адекватно и обективно постиженията и дефицитите на учениците с оглед на ролята на ментори, модератори и коректори. Тук на помощ идват всички онези критерии за правилност и неправилност по отношение на речевите изяви, които отчитат

необходимия минимум от знания за създаването на комуникативно адаптирана личност, спазваща езиковата нормативност.

Обект на следващите редове е конкретен вид ученически текст, който е и инструмент за проверка, и средство за оценяване, адресирани до широк кръг от хора, ангажирани с обучението по български език в прогимназиален етап.

Настоящият доклад има практико-приложен характер и е мотивиран от един от най-важните аспекти на създаване на регламентиран вид ученически текст – оценяване на сбит преразказ след неговата проверка.

Причината за създаването на настоящите редове е свързана със споделянето на становища за появата на редица колебания и липсата на ясна формулировка по отношение на критериите за оценка на този вид репродуктивен текст, мнение на колегията, с която от години сме част от комисията за проверка и оценка на втори модул от НВО.

В никакъв случай не се отричат множеството предимства и положителни черти в наличните досега критерии за оценяване на този вид репродуктивна дейност от страна на учениците, но в основата на колебанията седи съпоставката с критериите за оценка на друг вид преразказ, които в досега действащия формат бе в основата на оценяване – преразказ с дидактическа задача, или така нареченият трансформиращ преразказ.

Картата за оценка на трансформиращ преразказ е един от най-добрите налични средства за избягване на субективизъм от страна на проверяващия. Наличието ѝ доведе до все по-малко колебания и съпоставимост на оптималния брой точки на конкретен ученически текст.

Повод за изказаните притеснения във връзка с нуждата от подобряване на досега съществуващите карти за оценяване са свързани с липсата на точно определено диференциране на критериите и точкуването на всеки един от тях, но за да достигнем до същността на настоящата разработка, е необходимо за представим наличните модели, започвайки с този, който стои в основата на търсенето на оптимално най-добър вариант на карта за оценяване вида наративна дейност.

Сбитият и трансформиращият преразказ съдържат редица сходства, които позволяват съпоставка не само в съдържателните характеристики, но и впоследствие в критериите за оценяване. Това са два вида преразкази, свързани с определени предварително регламентирани условия по отношение на обем, изразни средства, плътност, избягване на описателни елементи и прочие, което мотивира характера им на регламентиран текст, като по отношение на самия регламент те се определят съответно като количествено регламентиран вид репродуктивна дейност (сбит преразказ) и аспектно регламентиран вид репродуктивна дейност (трансформиращ преразказ).

В настоящата учебна програма за прогимназиален етап мястото на трансформиращия преразказ е наравно с подробния в учебниците за пети клас, а сбитият преразказ е обект на изучаване в 6. клас. Промяната в действащата до 2017 година програма, в която сбитият преразказ се изучаваше в 6. клас, а

трансформиращият в 7. клас, има своята обосновка, свързана със същността на сбития преразказ, който на пръв поглед представлява една от най-често извършваните дейности в ежедневното общуване – лаконично представяне на сюжета на даден наративен първоизточник и тук се крие парадоксът, че макар и най-често създаван, този вид текст е един от най-трудните за правилно построяване и респективно оценяване.

Изискването за пресъздаване на основната сюжетна линия на наративния първоизточник се оказва колкото травиално изискване, то толкова и трудно от страна на учениците, с оглед откриването на скелета на текста първоизточник и първата фаза от организирането на работата върху изходния текст – ориентирането, и съответно втората – изразяваща се в планиране на основните моменти и йерархизирането им, кореспондираща отново с изходния наративен текст.

Появата на проблемите на тези две основни нива имат и своето психофизическо обяснения във връзка с индивидуалните характеристики на обучавания обект – в своята същност всички ние сме различни благодарение на това кое открояваме като същинска част в даден сюжет, доколко сме склонни да се съсредоточим върху основата или даваме предимство на детайлите, лаконичността или съответно многословието, които са част от личностните характеристики и на учениците.

Множеството изследвания от страна на експерти и учители целят да открояят силните и слабите страни при изграждането на практически умения за създаване на писмени текстове на учениците, основният ресурс и отправна точка, отразяваща равнището на езиковата подготовка и цялостните комуникативни умения на обучаваните.

Бихме могли да споменем множество работещи модели на учители, които целят една добра подготовка за работа върху писмен текст – задължително условие за създаването на съдържателно – структурните форми, определени като добри модели за сбит преразказ, но не това е акцентът в настоящото изследване.

В епицентъра на различните аспекти, които биха могли да бъдат приложени върху всеки един етап от създаването на репродуктивния текст, стои неговото оценяване, именно това е нивото, което позволява всеки един критерии да се изясни задълбочено, за да се формулират ясни и точни правила, които да предотвратят появата на субективизъм от страна на проверяващия – оценъчната карта, която точно и ясно дефинира изискванията за правилност, е начинът да се избегне това.

Оценъчната карта е и инструмент на учителя и ученика, и ресурс, и среда, която да подобри работата на ученика при създаване на различни видове текст. Тя позволява едно по-сериозно и задълбочено вглеждане в ученическите грешки и тяхното преодоляване от страна на ученика, за учителя безспорните предимства са свързани с възможностите, които тя предоставя – коригирането на грешки и мотивирането на съответната оценка, едновременно позволяваща и един точен и адекватен анализ на нивото на езиковата подготовка на поверените ни класове.

Това е настоящата карта за оценяване на трансформиращ преразказ, която е доказала ефективността си след множество проверки и оценяване, извършени въз основа на нея, това е изходната точка на търсене на адекватен функционален модел, който да бъде и съпоставим и познат на използващите го като основно средство за отчитане на постиженията и слабостите на учениците във връзка с различни аспекти от създаване на репродуктивен текст.

	КРИТЕРИИ ЗА ОЦЕНЯВАНЕ НА ПРЕРАЗКАЗ С ДИДАКТИЧЕСКА ЗАДАЧА	**Брой точки**
1.	**ПО ОТНОШЕНИЕ НА СЪДЪРЖАНИЕТО НА ХУДОЖЕСТВЕНИЯ ТЕКСТ УЧЕНИКЪТ:**	
	Предава съдържанието вярно, изчерпателно и в съответствие с развитието на действие- то.	**6**
	Предава съдържанието в съответствие с развитието на действието, вярно, но сбито.	**5**
	Предава съдържанието вярно и в съответствие с развитието на действието, но пропуска някои епизоди.	**4**
	Предава съдържанието като цяло, но пропуска и/или размества епизоди, важни за разви- тието на действието.	**3**
	Предава съдържанието като цяло, но допуска смислова неточност при един или няколко епизода.	**2**
	Предава съдържанието като цяло, но пропуска отделни епизоди и допуска смислово несъответствие.	**1**
	Допуска фактологични грешки и показва неумение за вярно и изчерпателно предаване на съдържанието в съответствие с развитието на действието.	**0**
2.	**ПО ОТНОШЕНИЕ НА ДИДАКТИЧЕСКАТА ЗАДАЧА УЧЕНИКЪТ:**	
	Напълно се съобразява с дидактическата задача; предава подробно епизодите, които са съществени за изпълнението на дидактическата задача, и сбито – епизодите, които са несъществени, но изграждат смисловата и логическата взаимосвързаност както на ху- дожествения текст, така и на преразказа.	**6**
	Се съобразява с дидактическата задача; прилага уместно техниките на сбитото и на под- робното преразказване, но пропуска необосновано елементи на описание, повествование и/или разсъждение в художествения текст.	**5**
	Като цяло се съобразява с дидактическата задача, но предава сбито съществени за из- пълнението на дидактическата задача епизоди.	**4**
	Като цяло се съобразява с дидактическата задача и не променя смисъла на художестве- ния текст, но предава сбито и пропуска необосновано епизод (епизоди).	**3**
	Непоследователно изпълнява дидактическата задача, но запазва смисъла на художестве- ния текст.	**2**

	Като цяло се съобразява с дидактическата задача, но нарушава смисловата и логическата взаимосвързаност както на художествения текст, така и на преразказа.	**1**
	Не се съобразява с дидактическата задача и не познава техниките на сбитото и на под- робното преразказване.	**0**
3.	**ПО ОТНОШЕНИЕ НА ИЗГРАЖДАНЕ НА МИКРОТЕКСТОВЕ С КОМЕНТАРЕН (ИНТЕРПРЕТАТИВЕН) ХАРАКТЕР УЧЕНИКЪТ:**	
	Преразказва, като не допуска елементи на разсъждение (от аналитичен и интерпретати- вен характер).	**2**
	Преразказва, като допуска единични разсъждения върху отделни структурни елементи на художествения текст.	**1**
	Преразказва, като допуска елементи на разсъждение и "дописва" художествения текст, с което променя неговия смисъл.	**0**
4.	**ПО ОТНОШЕНИЕ НА ПРЕОБРАЗУВАНЕТО НА ПРЯКАТА РЕЧ УЧЕНИКЪТ:**	
	Преобразува правилно и последователно пряката реч в непряка и/или полупряка, като не допуска необосновани лексикални повторения.	**4**
	Преобразува пряката реч в непряка, но в синтактичните конструкции използва повтаря- щи се глаголи.	**3**
	Преобразува пряката реч в непряка, но допуска пунктуационни грешки в оформянето ѝ.	**2**
	Преобразува неточно и непоследователно пряката реч в непряка.	**1**
	Не умее да преобразува пряката реч в непряка, поради което не преразказва диалозите или монолозите в художествения текст и/или предава директно пряката реч.	**0**
5.	**ПО ОТНОШЕНИЕ НА ИЗПОЛЗВАНЕТО НА ОСНОВНО ГЛАГОЛНО ВРЕМЕ УЧЕНИКЪТ:**	
	Преразказва в съответствие с дидактическата задача в подходящо основно глаголно време и в съответните му спомагателни времена и наклонения.	**4**
	Преразказва в подходящо основно глаголно време, но допуска единични грешки при съвместната употреба на глаголните времена и наклонения.	**3**
	Преразказва в подходящо основно глаголно време, но допуска единични грешки в него- вата употреба.	**2**
	Преразказва в неподходящо основно глаголно време, но успешно съвместява спомага- телни глаголни времена и наклонения.	**1**
	Преразказва, като не избира правилно наклонението на глагола и основното глаголно време; допуска грешки при съвместната употреба на глаголните времена и наклонения.	**0**
6.	**ПО ОТНОШЕНИЕ НА СПАЗВАНЕТО НА ГРАМАТИЧНАТА, ПРАВОПИСНАТА И ПУНКТУАЦИОННАТА НОРМА УЧЕНИКЪТ:**	
	Не допуска граматични, правописни или пунктуационни грешки; използва разнообразни синтактични конструкции.	**7**

	Допуска единични пунктуационни грешки; използва разнообразни синтактични конст- рукции.	**6**
	Допуска единични правописни грешки; използва разнообразни синтактични конструк- ции.	**5**
	Допуска единични граматични, правописни или пунктуационни грешки; използва раз- нообразни синтактични конструкции.	**4**
	Допуска единични повтарящи се граматични, правописни или пунктуационни грешки; използва еднотипни синтактични конструкции.	**3**
	Допуска повтарящи се граматични, правописни или пунктуационни грешки; използва еднотипни синтактични конструкции.	**2**
	Допуска груби и повтарящи се граматични, правописни и пунктуационни грешки; из- ползва еднотипни синтактични конструкции.	**1**
	Проявява явна езикова некомпетентност.	**0**
7.	**ПО ОТНОШЕНИЕ НА ЛЕКСИКАЛНАТА СИ КУЛТУРА УЧЕНИКЪТ:**	
	Употребява стилово уместни думи и изрази; използва подходящи синоними при замяна на думи и синтактични конструкции, специфични за езика на писателя.	**3**
	Допуска единични лексикални неточности	**2**
	Допуска повтарящи се лексикални грешки	**1**
	Употребява стилово неуместни думи и изрази; използва неподходящи синоними и син- тактични конструкции.	**0**
8.	**ПО ОТНОШЕНИЕ НА ГРАФИЧНОТО ОФОРМЛЕНИЕ НА ПРЕРАЗКАЗА УЧЕНИКЪТ:**	
	Откроява графично всички абзаци; пише с ясна графика главните и малките букви, от- деля думите; редактира четливо текста си при необходимост.	**3**
	Допуска единични грешки при отделяне на думите и/или при пренасянето им на нов ред.	**2**
	Слива не повече от два абзаца; не пише с ясна графика главните и малките букви, но отделя думите и редактира четливо текста си при необходимост.	**1**
	Не откроява графично абзаците; пише неясно и нечетливо	**0**
	ПРЕРАЗКАЗЪТ СЕ ОЦЕНЯВА С 0 ТОЧКИ И В СЛУЧАИТЕ, КОГАТО УЧЕНИКЪТ Е:	
	Предал празен лист.	
	Написал текст, който няма пряко отношение към изпитния текст.	
	Писал нечетливо до степен на неразбираемост.	

Приложение 1 – Оценъчна карта за трансформиращ преразказ

Следващият представен модел на карта за оценка е досега действащата, използвана респективно в оценяването на сбития преразказ като вид задача, поставяна на учениците във форматите на общински и областен кръг на олимпиадите по български език и литература.

КРИТЕРИИ ЗА ОЦЕНЯВАНЕ НА СБИТ ПРЕРАЗКАЗ	БРОЙ ТОЧКИ
1. Умения за създаване на текст съобразно особеностите на сбит преразказ	**Общо 10 т.**
Вярно, точно и сбито (редуцирано) предаване на съдържанието в съответствие с оригиналния текст	**до 4 т.**
Предаване на съдържанието без включване на извънсюжетни елементи от оригиналния текст (описания, разсъждения и др.)	**до 3 т.**
Предаване на съдържанието без пропускане и/или разместване на епизоди, важни за развитието на действието	**до 3 т.**
2. Умения за езиково оформяне на ученическия текст	**Общо 18 т.**
Правописни умения	**до 5 т.**
Пунктуационни умения (при еднородни части, при обособени части, при вметнати думи и изрази, при различните видове сложни изречения)	**до 4 т.**
Синтактична и смислова правилност на изреченията	**до 2 т.**
Правилно и последователно преобразуване на пряка реч в непряка и/или в полупряка реч	**до 2 т.**
Точна и последователна употреба на системата от глаголни времена и наклонения с основно глаголно време, подходящо за сбит преразказ	**до 2 т.**
Точна и уместна употреба на думи и изрази с пряко и с преносно значение	**до 3 т.**
3. Умения за графично оформяне на ученическия текст	**Общо 2 т.**
Графично откроряване на абзаците	**1 т.**
Ясно отделяне на думите и правилно пренасяне на нов ред	**1 т.**
Оценява се с 0 точки и в случаите, когато ученикът е: Предал празен лист. Написал текст, който няма пряко отношение към посочената задача. Писал нечетливо до степен на неразбираемост.	
ОБЩ БРОЙ ТОЧКИ ПО КРИТЕРИИТЕ:	**30 т.**

Приложение 2 – Досега действаща оценъчна карта за сбит преразказ

Това, което буди притеснения и несигурност, по мнение на колеги, се свързва с липсата на конкретика в точкуването на всеки един от критериите, представени като основни и необходими за създаването на правилен и уместен текст, който е корелационен на изходния първообраз. Големият диапазон от общ брой точки, максимално достижими в отделните категории, е предпоставка за допускане на несъответствия в оценяването, дължащи се на субективизма, проявен от проверяващия с оглед на психо-физическите характеристики на всеки един отделен индивид (в случая – проверяващ), а основната предпоставка за това е липсата на точно определен брой точки, отчетени по отделните умения, които ученикът трябва да демонстрира.

Картата, която представяме на вашето внимание, търпи промени, свързани най-вече с точното диференциране и отстраняване на обобщеността и лип-

сата на ясна и точна диференцираност в оценяването на отделните критерии за уместно създаден сбит преразказ. Работа върху картата бе съсредоточена главно в насока по отношение на уменията за създаване на текст съобразно особеностите на сбит преразказ. В досега действащата карта бе посочено, че точките, които ще получи даден ученик, са общо десет и те трябва да бъдат преразпределени по следния начин в отделните подкатегории, свързани със съдържателните характеристики:

Избраният вариант на работа наложи обособяването на всеки един от етапите на отделни подкатегории, които отразяват различни аспекти от тях, като целта бе максимално точно и ясно представяне на изискванията по отношение на съдържателната част, т. е. мотивация и обосновка за всяка една точка. На първия етап в търсене на конкретика и яснота бяха преобразувани и ясно разграничени точките, които даден ученически текст би получил по отношение на изискването за вярно, точно и сбито предаване на съдържанието в съответствие с изходния текст, като отделна подкатегория, номинирана с 1.1. Вторият етап от трансформирането на съдържателната рамка бе обособяването на точка 1.2., свързана с извънсюжетните елементи от оригиналния текст, като разграничаване на точно определени умения, които ученикът трябва да приложи в конкретното изискване и съответно определен брой точки за всяко едно от тях.

Подкатегория 1.3. се свързва с пропускането и/или разместване на епизоди, важни за развитието на действието, дължащи се на свръх редуциране на съдържателната рамка от страна на ученика, което би могло да доведе до фактологични грешки и прекалено сбито предаване на основната сюжетна линия, водеща след себе си до крайно неразбиране и разграничаване от изходния текст.

1.	**ПО ОТНОШЕНИЕ НА УМЕНИЯТА ЗА СЪЗДАВАНЕ НА ТЕКСТ СЪОБРАЗНО ОСОБЕНОСТИТЕ НА СБИТ ПРЕРАЗКАЗ:**	**Общо 10 т.**
1.1	**Вярно, точно и сбито (редуцирано) предаване на съдържанието в съответствие с оригиналния текст**	**до 4 т.**
	Предава съдържанието вярно, точно и сбито (редуцирано) в съответствие с оригиналния текст	**4**
	Предава съдържанието вярно, точно, но не се абстрахира от някои подробности, същевременно запазва необходимия информационен минимум	**3**
	Предава съдържанието вярно и в съответствие с развитието на действието, но не демонстрира стремеж към лаконичност и редуцираност, не умее да обобщава съдържанието	**2**
	Предава съдържанието непоследователно по отношение на редуцирането на отделни епизоди и подробно преразказва други	**1**
	Допуска фактологични грешки и показва неумение за вярно, точно и сбито предаване на съдържанието в съответствие с развитието на действието.	**0**
1.2.	**Предаване на съдържанието без включване на извънсюжетни елементи от оригиналния текст (описания, разсъждения и др.)**	**до 3 т.**

	Съобразява се с поставената задача. Предава съдържанието без включване на извънсюжетни елементи от оригиналния текст	**3**
	Като цяло се съобразява с поставената задача, възпроизвежда централната сюжетна линия, но включва част от извънсюжетните елементи като необосновани причинно-следствени връзки и/или елементи на описание	**2**
	От части се съобразява с поставената задача, възпроизвежда централната сюжетна линия, но включва подробности и части от извънсюжетни елементи	**1**
	Не се съобразява с поставената задача, включва извънсюжетни елементи от оригиналния текст	**0**
1.3	**Предаване на съдържанието без пропускане и/или разместване на епизоди, важни за развитието на действието**	**до 3 т.**
	Предава съдържанието без пропускане и/или разместване на епизоди, важни за развитието на действието	**3**
	Предава съдържанието като пропуска или размества важни за развитието на действието епизоди, но като цяло предава вярно съдържателната линия	**2**
	Преразказва, като допуска несъществени фактологични грешки, които променят централната сюжетна линия.	**1**
	Допуска фактологични грешки, пропуска и/или размества епизоди, важни за развитието на действието.	**0**

Приложение 3 – Конкретизиране на съдържателните моменти в предложения модел за оценъчна карта

Описаните действия бяха приложени и върху всички останали критерии за оценка на сбит преразказ, като трансформацията бе свързана освен с ясните параметри на точкуване, то и с конкретизация по отношение на изискванията за езиково оформяне на ученически текст.

В досега действащата карта за оценка критерий номер 2 представя обобщено уменията, които учениците демонстрират на езиково ниво, включвайки съответно: правописни умения, пунктуационни умения, синтактична и смислова правилност на изреченията, правилно и последователно преобразуване на пряка реч в непряка и/или в полупряка реч, точна и последователна употреба на системата от глаголни времена и наклонения с основно глаголно време, подходящо за сбит преразказ, точна и уместна употреба на думи и изрази с пряко и с преносно значение.

В настоящия модел те са обособени в отделни подкатегории, сходни с тези за оценка на трансформиращ преразказ. По отношение на спазването на граматичната, правописната и пунктуационната норма точките бяха променени от 7 на общо 6 с оглед на по-ясно конкретизиране на максималния брой точки, които ученикът би получил при спазване на единно основно глаголно време, подходящо за типа репродуктивен текст, с променен брой точки от 2 на 4.

Изведени като самостоятелни бяха и категориите, оценяващи съответно преобразуването на пряката реч, граматичната, правописната и пунктуацион-

ната норма, използването на основното глаголно време и лексикалната култура. Това наложи и различно преразпределение на максималния брой точки 30.

КРИТЕРИИ ЗА ОЦЕНЯВАНЕ НА СБИТ ПРЕРАЗКАЗ		**Брой точки**
1.	ПО ОТНОШЕНИЕ НА УМЕНИЯТА ЗА СЪЗДАВАНЕ НА ТЕКСТ СЪОБРАЗНО ОСОБЕНОСТИТЕ НА СБИТ ПРЕРАЗКАЗ:	**Общо 10 т.**
1.1	**Вярно, точно и сбито (редуцирано) предаване на съдържанието в съответствие с оригиналния текст**	**до 4 т.**
	Предава съдържанието вярно, точно и сбито (редуцирано) в съответствие с оригиналния текст	**4**
	Предава съдържанието вярно, точно, но не се абстрахира от някои подробности, същевременно запазва необходимия информационен минимум	**3**
	Предава съдържанието вярно и в съответствие с развитието на действието, но не демонстрира стремеж към лаконичност и редуцираност, не умее да обобщава съдържанието	**2**
	Предава съдържанието непоследователно по отношение на редуцирането на отделни епизоди и подробно преразказва други	**1**
	Допуска фактологични грешки и показва неумение за вярно, точно и сбито предаване на съдържанието в съответствие с развитието на действието.	**0**
1.2.	**Предаване на съдържанието без включване на извънсюжетни елементи от оригиналния текст (описания, разсъждения и др.)**	**до 3 т.**
	Съобразява се с поставената задача. Предава съдържанието без включване на извънсюжетни елементи от оригиналния текст	**3**
	Като цяло се съобразява с поставената задача, възпроизвежда централната сюжетна линия, но включва част от извънсюжетните елементи като необосновани причинно-следствени връзки и/или елементи на описание	**2**
	От части се съобразява с поставената задача, възпроизвежда централната сюжетна линия, но включва подробности и части от извънсюжетни елементи	**1**
	Не се съобразява с поставената задача, включва извънсюжетни елементи от оригиналния текст	**0**
1.3	**Предаване на съдържанието без пропускане и/или разместване на епизоди, важни за развитието на действието**	**до 3 т.**
	Предава съдържанието без пропускане и/или разместване на епизоди, важни за развитието на действието	**3**
	Предава съдържанието като пропуска или размества важни за развитието на действието епизоди, но като цяло предава вярно съдържателната линия	**2**
	Преразказва, като допуска несъществени фактологични грешки, които променят централната сюжетна линия.	**1**
	Допуска фактологични грешки, пропуска и/или размества епизоди, важни за развитието на действието.	**0**

2.	ПО ОТНОШЕНИЕ НА ПРЕОБРАЗУВАНЕТО НА ПРЯКАТА РЕЧ УЧЕНИКЪТ	**Общо 4 т.**
	Преобразува правилно и последователно пряката реч в непряка и/или полупряка, като не допуска необосновани лексикални повторения.	**4**
	Преобразува пряката реч в непряка, но в синтактичните конструкции използва повтаря- щи се глаголи.	**3**
	Преобразува пряката реч в непряка, но допуска пунктуационни грешки в оформянето й	**2**
	Преобразува неточно и непоследователно пряката реч в непряка.	**1**
	Не умее да преобразува пряката реч в непряка, поради което не преразказва диалозите или монолозите в художествения текст и/или предава директно пряката реч.	**0**
3.	**ПО ОТНОШЕНИЕ НА СПАЗВАНЕТО НА ГРАМАТИЧНАТА, ПРАВОПИСНАТА И ПУНКТУАЦИОННАТА НОРМА УЧЕНИКЪТ:**	**Общо 6т.**
	Не допуска граматични, правописни или пунктуационни грешки; използва разнообразни синтактични конструкции.	**6**
	Допуска единични правописни грешки и/или пунктуационни грешки; използва разнообразни синтактични конструкции.	**5**
	Допуска единични граматични, правописни или пунктуационни грешки; използва раз- нообразни синтактични конструкции.	**4**
	Допуска единични повтарящи се граматични, правописни или пунктуационни грешки; използва еднотипни синтактични конструкции.	**3**
	Допуска повтарящи се граматични, правописни или пунктуационни грешки; използва еднотипни синтактични конструкции.	**2**
	Допуска груби и повтарящи се граматични, правописни и пунктуационни грешки; из- ползва еднотипни синтактични конструкции.	**1**
	Проявява явна езикова некомпетентност.	**0**
4.	**ПО ОТНОШЕНИЕ НА ИЗПОЛЗВАНЕТО НА ОСНОВНО ГЛАГОЛНО ВРЕМЕ УЧЕНИКЪТ:**	**Общо 4 т.**
	Точно и последователно употребява подходящата система от глаголни времена	**4**
	Допуска единични грешки в употребата на подходящото глаголно време	**3**
	Преразказва в неподходящо основно глаголно време, но успешно съвместява спомага- телни глаголни времена и наклонения.	**2**
	Не употребява подходящото глаголно време	**1**
5.	**ПО ОТНОШЕНИЕ НА ЛЕКСИКАЛНАТА СИ КУЛТУРА УЧЕНИКЪТ:**	**Общо 3 т.**
	Употребява стилово уместни думи и изрази; използва подходящи синоними при замяна на думи и синтактични конструкции, специфични за езика на писателя.	**3**

	Допуска единични лексикални неточности	**2**
	Допуска повтарящи се лексикални грешки	**1**
	Употребява стилово неуместни думи и изрази; използва неподходящи синоними и син- тактични конструкции.	**0**
6.	**ПО ОТНОШЕНИЕ НА ГРАФИЧНОТО ОФОРМЛЕНИЕ НА ПРЕРАЗКАЗА УЧЕНИКЪТ:**	**Общо 3 т.**
	Откроява графично всички абзаци; пише с ясна графика главните и малките букви, от- деля думите; редактира четливо текста си при необходимост.	**3**
	Допуска единични грешки при отделяне на думите и/или при пренасянето им на нов ред.	**2**
	Слива не повече от два абзаца; не пише с ясна графика главните и малките букви, но отделя думите и редактира четливо текста си при необходимост.	**1**
	Не откроява графично абзаците; пише неясно и нечетливо	**0**
	ПРЕРАЗКАЗЪТ СЕ ОЦЕНЯВА С 0 ТОЧКИ И В СЛУЧАИТЕ, КОГАТО УЧЕНИКЪТ Е:	
	Предал празен лист.	
	Написал текст, който няма пряко отношение към изпитния текст.	
	Писал нечетливо до степен на неразбираемост.	

Приложение 4. Предлаганият модел за оценъчна карта за сбит преразказ

Основните трудности при оценяването на сбития преразказ изхождат от факта, че критерият краткост на текста е изключително трудно оценим, това е и причината за търсене на яснота и по-подробно представяне в настоящата карта на този критерий с ясното съзнание, че индивидуалните характеристики на ученика влияят върху интерпретацията на изходния текст.

Водещият принцип при структурирането на критериите, оценяващи уменията за създаване на текст съобразно особеностите на сбит преразказ, е, че колкото и малко да бъде синтезиран и компресиран първоизточника, то преразказът би могъл да бъде определен като сбит.

Представеният модел на трансформирана и конкретизирана оценъчна карта цели улесняване на действието оценяване от страна на учителя и яснота по отношение на демонстрираните от ученика умения за създаване на сбит преразказ.

References

1. Bart. 1991. Bart R. Imagination of the sign. Essays. Translation by French Nadya Dionisieva, Galina Melamed and Peter Galabov. S., People's Culture, 1991.

2. Dobreva, Georgieva. 2002. Dobreva E., Georgieva M. The written student texts. First part – reproductive texts: summary, summary, abstract, abstract, Kragorzor, Sofia, 2002.

Красимира Петева Чепишева, докторант
Професионално направление: педагогика на обучението по...
научна област: педагогически науки
Катедра „Методика", ФХН, ШУ „Еп. К. Преславски"
k.chepisheva@bazovo.com

ЦЕННОСТИ, СВЪРЗАНИ СЪС САМОУТВЪРЖДАВАНЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ И ВЛИЯНИЕТО НА СОЦИАЛНИТЕ МРЕЖИ ВЪРХУ ТЯХ

Лилия Цв. Лозанова

VALUES, RELATED TO THE SELF-APPROVAL OF STUDENS AND THE EFFECTS DF SOCIAL NETWORKS ON THEM

Lilia Cv. Lozanova

ABSTRACT: Social networks are a factor for influences on consumer values, including adolescents in recent years. This article explores the attitudes to values, related to the self-approval of high school students and the effects of social networks on these values.

KEYWORDS: values, students, social networks

В съвременното медийно-информационно общество глобалните ценностни влияния обхващат всички възрастови групи.Социалните мрежи се очертават като все по-значим фактор в медийното пространство с нарастващо влияние върху младите хора, включително и върху учениците от гимназиален етап. Механизмите им на влияние върху различни аудитории потребители се разширява в резултат на усъвършенстване на технологиите. Учениците от гимназиален етап са едни от най-активните потребители на социалните мрежи и темата за медийното въздействие върху ценностната им система е все по-актуална. Психологическата характеристика на тази възраст е свързана с личностни промени на психосоциалната идентичност, в чийто контекст активно протича и процеса на личностно самоутвърждаване.

В настоящата статия са представени резултати от изследване на ученици от 9-ти 10-ти клас в ПМГ „Васил Друмев“- В.Търново, профил „Софтуерни и хардуерни науки“. Изучаващите тази специалност получават по-задълбочени знания за компютърните технологии, на които се базират социалните мрежи. В този смисъл, целта на настоящата статия е да установи дали с разширяване на знанията им в тази бързоразвиваща област с преминаването в по-горен клас се променя въздействието на социалните мрежи върху тяхната ценностна система.

Феноменът (и съответният теоретичен конструкт) „стремеж към самоутвърждаване“ притежава много широки обяснителни възможности. Тази концепция може да продуцира много перспективни хипотези за научна проверка (верифициране). Стремежът към самоутвърждаване може да бъде представен

като универсална (и в този смисъл – задължително обща), базисна характеристика на съвременния, модерния човек, но несъмнено е индивидуално своеобразен [2]. За А. Адлер стремежът към самоутвърждаване е в основата на човешката дейност и е насочван от социална мотивация [9].

Б. Василев посочва, че «стремежът към самоутвърждаване, особено в горна училищна възраст, е един своеобразен мотиватор за постигане на психосоциална идентичност, тъй като в тази възраст този стремеж е по-силен от стремежа за самопознание“ [2].

Учениците от горна училищна възраст са едни от най-активните потребители на социалните мрежи, в които утвърждават и своя виртуален „Аз“, който в голяма степен се вписва в реалната им идентичност. Според А. Вараксин днес можем уверено да говорим за киберсоциализация на личността, като този процес е особено отчетлив в младежка среда. В рамките на този процес върху младите хора има ценностни влияния и у тях се появяват нови „ очаквания и интереси, мотиви и цели, нужди и нагласи, както и форми на психо и социалната дейност, пряко свързани с киберпространството“ [1].

Същевременно представлява интерес въпросът дали с обогатяването на технологичния арсенал на социалните мрежи се увеличава влиянието им, или ценностните послания са въздействащи независимо от функционалните възможности на технологичната платформа, която ги разпространява -Web 2 или Web 4.

Понятието “ценност“ е интердисциплинарно по своя характер и присъства в предметната област на различни социални и хуманитарни науки – психология, социология, културология, политология, философия, антропология и др. От една страна, ценностите функционират като обективни норми и регулатори на социалното поведение, а от друга, са субективни концепции за нещо желано от индивида или групата. Затова структурният и функционален анализ на ценностите се прави както на макро-или социокултурно равнище, така и на микро- или индивидуално-психично равнище. Поради интердисциплинарния си характер и двойствен произход ценностите се разглеждат в контекста на различни категориални системи [4].

В научната литература битуват различни дефиниции за феномена ценности. Известни изследователи правят опити да класифицират определенията на ценността, като използват различни признаци.

Сред популярните са разделянето им на материални и духовни; фундаментални (терминални) и инструментални (М. Рокич); сетивни, жизнени, духовни (М. Шелер); личностни, групови, обществени, общочовешки и космически и т. н. Обаче за образователната практика са важни „фундаменталните ценности (съотнесени с фундаменталните жизнени цели) и инструменталните (съотнесени с начините и средствата, чрез които се постигат фундаменталните жизнени цели)[6].

Според Ш. Шварц, „ценностите са когнитивни репрезентации на три универсални човешки потребности – потребностите на индивидите като биологич-

ни организми, потребностите от координация на социалното взаимодействие и потребностите от съхранение и добруване на социалната група“ [4].

Теорията на Шварц за инвариативния характер на съдържанието и структурата на ценностната система е верифицирана и потвърдена в проведеното от израелския психолог обширно кроскултурно изследване на ценностите. Това проучване се реализира от 1988 г. до 2002 г., като в него вземат участие повече от 64 000 души от 67 страни от всички континенти“ [4].

Изрелският психолог определя 19 базисни ценности с потенциално различен мотивационен смисъл. Те са разположени в кръгов мотивационен континиум,като подходът към тях е като към ценности–цели [4]. Трите външни кръга определят концептуалната основа на реда на разположението им. Вторият кръг е разделен на личностен и социален фокус. В личностния фокус са разположени ценностите, групирани в четири направления – самоопределение, съхранение, откритост към промени и самоутвърждаване [8].

Според Ш. Шварц ценностната система в индивидуален план включва 10 основни ценностни категории. Те отразяват психологическата динамика на конфликт и съвместимост, която човек преживява в процеса на преследване на различни цели във всекидневния живот и това са сигурност, конформност, традиция, доброжелателност, универсализъм, себенасоченост, стимулация, хедонизъм, постижение и власт [5].

Методиката на Ш. Шварц отчита и възрастовата динамика в ценностната йерархия.По-новите емпирични изследвания, базирани върху модела на Шварц (Schwartz, 1992) в България, се фокусират предимно върху младежки извадки, където индивидуалните интереси доминират над колективните.

В онтогенетичен план характерна особеност на ценностите е изключително ранното им формиране във възрастовия период 13–19 г., когато личността е далеч от социалната си зрелост, но въпреки това експлицитно проявява своята ценностна ориентация в акта на избор на поведение [3].

Според Джефри Арнет ценностните предпочитания на младежите не са строго индивидуалистични, а представляват комбинация от индивидуалистични и колективистични ценностни ориентации, като индивидуалистичните ценностни предпочитания могат да бъдат детерминирани от колективистичните [3].

В настоящото изследване е използван адаптиран вариант на ценностния въпросник на Шварц, който съдържа 57 айтема [7]. Общо 50 респондента от Природо математическа гимназия „В. Друмев“ – В. Търново са отговорили на два основни въпроса. Първият въпрос изследва кои от предложените 57 ценности (по Ш. Шварц) са значими за учениците. Вторият въпрос проучва дали социалните мрежи променят отношението на учениците към посочените ценности. На респондентите бяха предложении тви възможности за отговори – „Не“ или „Да“, като утвърдителния отговор е степенуван – „Да, в значителна степен“.

Включените в проучването ученици са с разлика във възрастовия хоризонт от 4 години и са от 15 до 18 години, като 28 са деветокласниците (14 жени, 14

мъже), а десетокласниците са 22-ма (12 жени, 10 мъже). 21 от деветокласниците са на 15 години (9 мъже, 12 жени), а 7 са на 16 г. (5 мъже, 2 жени). От десетокласниците 17 ученици са на 17 години (10 мъже, 7 жени),а осемнадесетгодишните са 8 ученици (3 мъже, 5 жени).

В настоящата статия е разгледава възрастовата динамика в отговорите на изследваните лица само към ценността «самоуважение», която може да бъде съотнесена към самоутвърждаването.

Самоуважението има различни аспекти в социален и индивидуален план, но е значимо за тази възраст. Получените резултати от емпиричното проучване ще бъдат представяни и в зависимост от признаците пол и клас.

Резултатите сочат, че тази ценност е важна за общо 87 % от деветокласниците (40 % момчетата, 47 % от момичетата) от 9. клас. В значителна степен е важна за еднакъв брой и от двата пола – 11 %. Положителни отговори са избрали 29 % от момчетата и 36 % от момчетата. Само 2“ % от момичетата са посочили, че тази ценност няма стойност за тях, докато момчетата, избрали отрицателен отговор, са над 5 пъти повече – 11 %.

Значителна част от десетокласниците смятат тази ценност за сравнително значима – общо 95 % (41 % мъже, 54 % жени). Резултатите сочат, че с нарастване на възрастта, тя се оценява от учениците като по-значима.

36 % от момичетата и за 23 % от момчетата от десети клас са посочили, че самоуважението не само важно за тях, а е важно в значителна степен. Само положителен отговор са избрали един и същ брой ученици от двата пола – 18 %. Според получените резултати, малко под половината ученици отдават голямо значение на самоуважението в личен и социален план, като при момичетата от 10 клас (36 %), се забелязва нарастване със 7 % спрямо деветокласничките (29 %). Психологическата характеристика на гимназиалната възраст обяснява защо самоуважението за момичетата и в двата класа е с по-голямо значение, отколкото за момчетата. Девойките преминават по-ускорено развитие не само в биологичен план, но и в социален, като нерядко по-агресивно налагат своята идентичност, позиции и интереси.

Анализът на данните установява, че влиянието на социалните мрежи върху тази ценност се повишава сред анкетираните от по-горен клас. Общо 28 % от учениците от 9-ти клас са посочили, че социалните мрежи влияят на отношението им към самоуважението, докато в 10 клас са двойно повече – 56 %.

Само 11 % от момчетата и 14 % от момичетата в 9-ти клас посочват, че публикациите и постовете в социалната мрежа влияят на самоуважението им, като само 3 % от момичетата приемат това въздействие за значително и определящо за личния им имидж. Над една трета от деветокластниците (39 % от мъжете и 32 % от жените) не приемат публикациите в социалните мрежи като заплаха за самоуважението си.

Тенденцията момчетата да не приемат толкова лично социалните постове се запазва и в 10-ти клас, където 30 % от мъжете са избрали отрицателен отговор на поставения въпрос, докато такъв са посочили само 18 % от жените. В значи-

телна степен публикациите в социалните мрежи влияят на 19 % от десетокласниците. Отново три пъти повече са жените (14 %) в сравнение с мъжете(5 %), за които виртуалното съдържание има отношение към самоуважението им. Във възрастов план от 3 % в девети клас на 19 % нараства броят на респондентите, които смятат, че съдържанието на социалните мрежи е със значително влияние.

В обобщение може да се посочи, че ценността самоуважение е важна за по-голямата част от респондентите в двата класа, което е свързано със самоутвърждаването като личностен феномен в тази възраст. Въпреки че учениците изучават специализирани предмети в областта на компютърните технологии, във възрастов план нараства влиянието на социалните мрежи върху самоуважението им. В този смисъл, профилираната подготовка в областта софтуерни и хардуерни науки не е определяща за влиянието на социалните мрежи върху тяхното самоуважение. В случая други фактори от личностен и психологически порядък имат по-определяща роля, които не са обект на разглеждане в настоящата статия. Анализът на резултатите пък сочи, че изследваните ученици имат критичен поглед върху влиянието на социалните мрежи и осъзнават границите на виртуалното в действителността.

Анкетираните масово ползват повече от една социална мрежа. Най-голям процент от учениците и от двата класа ползват facebook (96 % от деветокластниците и 100 % от десетокласниците). На второ място по пулярност е приложението Istagram (82 % от учениците в 9-ти клас и 91 % от десетокластниците). На трето място е Snapchat, с 82 % потребители от 9-ти клас и 91 % от 10-ти клас. Прави впечатление, че с нарастване на възрастта се увеличава не само процента на потребители сред анкетираните, а и броят на ползваните социални мрежи. Анкетираните са посочили от 2 до 4 уебобекта, които определят като социални мрежи. В този смисъл, нарастването на броя на социалните мрежи, в които учениците са регистрирани, не променя съществено използваните от тях механизмите за самоутвърждаване в интернет пространството. Независимо от някои разлики във функционалните възможности на различните видове социални мрежи, съществува свързаност между тях както в технологично отношение, така и във формирането на виртуалния образ на потребителите от тази възраст. Акаутите на потребителите на Istagram са свързани с facebook профилите, но учениците имат достатъчно технически познания да ги разделят.

Някои от функционалностите, характерни за Snapchat, са въведени и от facebook, особено тези, които подтикват потребителите да са активни в комуникацията.

По- активната и тясна комуникация чрез социалните мрежи и приложения е характерна за учениците от тази възраст и неделима част от тяхното самоуважение. В обобщение, получените данни от анкетирането на ученици в Природо-математическа гимназия във В. Търново установяват, че анкетираните приемат влиянието на социалните мрежи за неделима част от начина си на живот, но могат да преосмислят критически въздействието им върху собственото си самоуважение.

References

1. Varaksin, A. Sotsialynaya pedagogika, 2/2016.

2. Vasilev, B. Samoutvarzhdavaneto i psihosotsialnata identichnost v yunoshestvoto, empirichni izsledvaniya i prakticheskо prilozhenie,Sbornik s dokladi ot mezhdunarodna konferentsiya "Psihologiya i obshtestvo", Plovdiv, 2015.

3. Garvanova, M. Dinamika v osnovnite individualni tsennosti pri balgarski studenti vav vaznikvashta zrelost – 18 – 29 g., https://psyct.psychopen.eu/article/view/173/html.

4. Garvanova, M. Transformatsiya na tsennostite na savremenniya balgarin, Sofiya, 2013.

5. Garvanova, M. Tsennosti i udovoletvorenost ot zhivota, Sbornik s nauchni dokladi ot Sedmi natsionalen kongress po psihologiya, Sofiya, 2014.

6. Lozanova, L. Aktsenti v mediynoto obrazovanie, Shumen, 2017.

7. Tsennostnayy oprosnik Shvartsa, http://www.hr-portal.ru/tool/cennostnyy-oprosnik-shvarca.

8. Sh. SHVARTS, T.P. BUTENKO, D.S. SEDOVA, A.S. LIPATOVA, UTOCHNENNAYA TEORIYA BAZOVAYH INDIVIDUALYNAYH TSENNOSTEY: PRIMENENIE V ROSSII, Psihologiya. Zhurnal Vaysshey shkolay ekonomiki,2012. T. 9, № 1. S. 43–70.

9. http://scicenter.online/politika-gosudarstva-vnutrennyaya-scicenter/121-printsip-samo utverjdeniya – 33531.html

Изследването е финансирано по вътрешноуноверситетски проект № РД-08-135/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

ЕНИГМАТИЧНИ СРЕДСТВА ЗА РАЗВИТИЕ НА МАТЕМАТИЧЕСКОТО МИСЛЕНЕ У УЧЕНИЦИТЕ В ПРОГИМНАЗИАЛНИЯ ЕТАП НА ОБРАЗОВАНИЕ

Лиляна М. Каракашева, Антоанета К. Ковачева

ENIGMATIC RESOURCES FOR DEVELOPING MATHEMATICAL THINKING AMONG STUDENTS IN THE LOWER SECONDARY EDUCATION

Lilyana M. Karakasheva, Antoaneta K. Kovacheva

ABSTRACT: This article consideres some non-traditional approches, such as labyrinths, mathematical crossword puzzles, etc. which are applicable to the mathematics education process for students from fifth to seventh grade

KEYWORDS: mathematical crosswords, labyrinths, mathematics training

Увод

Основните обекти, които се изучават в училищния курс по математика са системата понятия, заедно с техните определения, аксиомите, теоремите, доказателствата, алгоритмите, задачите и техните решения. Голяма част от тези обекти са съждения, предикати или са обекти, които са свързани с тези логически понятия. За правилното разбиране и пълно осмисляне на всяко понятие в методиката са известни основно два начина:

– повтаряне на определението с цел неговото запомняне, обсъждане на допуснати грешки от учениците и илюстрирането им с подходящи контра примери, добре обмислени и подготвени от учителя;

– решаване на задачи, в които непосредствено се прилага изученото ново понятие.

Наред с основните начини за правилното разбиране, осмисляне и осъзнаване на всяко понятие могат да се приложат и някои нестандартни способи за усъвършенстване на тези дейности. Ще разгледаме някои възможности за приложение на енигматични средства- анаграми, образователни кръстословици, лабиринти и др., в които са включени термини на основни понятия и твърдения от учебната програма по математика в прогимназиалния етап на образование.

Изложение

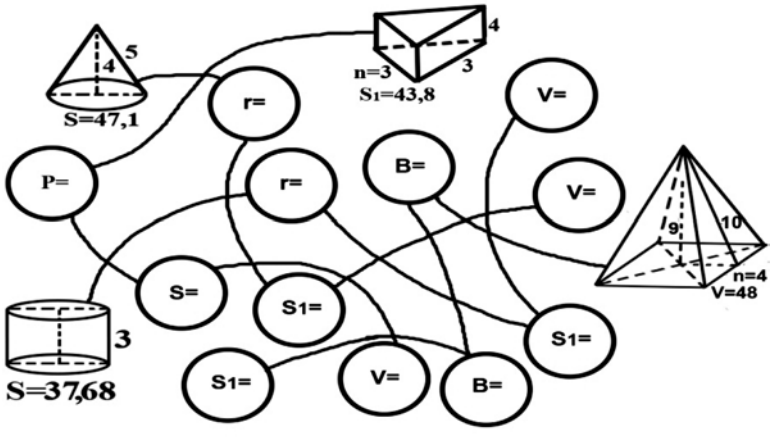
В урока по математика могат да се приложат и нестандартни средства, някои от които са:

1. **лабиринт** (от гръцки labirinthos- объркан). Лабиринтът на древните гърци е съоръжение със сложен план. При прилагане за първи път на този похват е уместно да запознаем учениците с легендата за нишката на Ариадна.

Разглеждаме например следната задача: По данните за телата да се намерят търсените техни елементи и да се попълнят в кръгчетата (фиг. 1).

2. **анаграма** (от френски anagramme- преобразуване, разместване) и по конкретно когато пренаредим буквите в една дума и получим нова дума.

Например: куб-бук, сметало- самолет, разлика- закрила, теореми- метеори и др.



Фиг. 1. Лабиринт

3. **логогриф** (от гръцки logogriphos, logos-слово и griphos- мрежа). Това е вид словесна игра, в която чрез прегрупиране на букви от думи се получават нови думи.

Например: математика- тематика- тема; вектор- век- тор и др.

4. **кръстословица** (от английски crossword, cross-кръст, пресичане и word-слово, дума). Няма ограничения за формата на кръстословицата.

Прегледът на съществуващите учебници, сборници и книги за учителя по математика показва, че броят на математическите кръстословици в тях е много малък. Анализът на учебната практика сочи, че се подценяват възможностите на тези средства главно поради неподготвеността на обучаващите адекватно да ги прилагат в реална учебна среда. За това ние ще споделим своя опит в тази посока.

Наблюденията ни показват, че прилагането на математически кръстословици в процеса на обучение обикновено се свързва с положителни емоции. А учебен процес, който е съпътстван с емоционални приятни преживявания, поражда интерес [3]. Целта ни е чрез умело прилагане на подобни средства да поддържаме интереса на учениците до степен, в който този интерес се свежда до потребност [5].

Чрез математическите кръстословици по нестандартен начин могат да се припомнят и актуализират знания и затова те могат да се прилагат в урок за нови знания. Ще покажем пример, в който след попълването на кръстословицата се получава термина на новото понятие, което предстои да бъде усвоено в конкретния урок. Това е математическа кръстословица, която може да се приложи в първия урок на раздела „Обикновени дроби“ в пети клас за въвеждане на понятието обикновена дроб. Тя включва само придобити знания от предходния раздел „Делимост“ (фиг. 2).

При правилно попълване на кръстословицата водоравно ще получите наименованието на число, което изразява част от едно цяло.

Отвесно:

3) Най-малкото нечетно просто число;

4) Най-малкото число от общите кратни на две и повече числа;

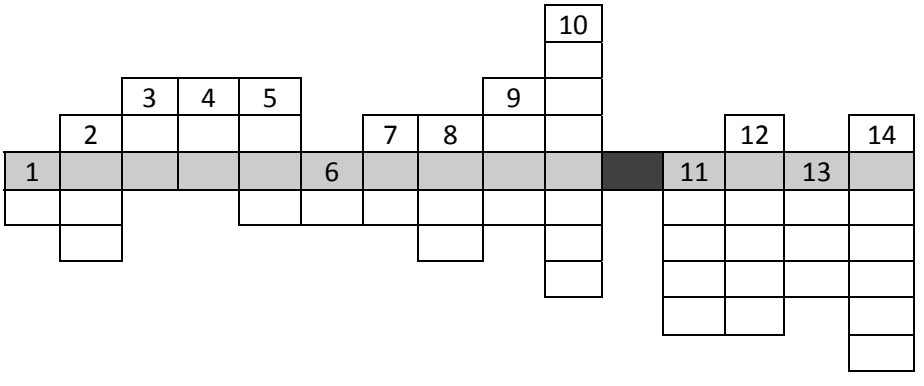
5) Число, което е нито просто, нито съставно;

6) Число, което е делител на две и повече числа;

8) Едноцифрено число, което се дели и на 2 и на 3;

10) Число, което има повече от два делителя;

12) Число, което има точно два делителя;

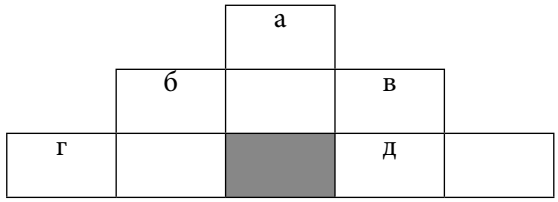


Фиг. 2. Математическа кръстословица

В урока за упражнение, за да актуализираме изучените понятия, техните определения и свойства също можем да прибегнем до кръстословиците. Например върху темата „Упражнение за намиране на НОД и НОК“ в пети клас в раздела „Делимост“ може да се използва следната числова кръстословица (фиг. 3) [4].

Отвесно: а) най-голямото просто двуцифрено число; **б)** най-малкото просто двуцифрено число; **в)** НОК(6; 9).

Водоравно: а) НОД(18;27); **б)** число, кратно на 3, което не се променя като го прочетем отдясно на ляво; **г)** НОК(3;7) **д)** число кратно на 6.



Фиг. 3. Числова кръстословица

Следващият пример е авторска кръстословица, която може да се използва в обобщителен урок в седми клас „Дотук знаем“ от раздела „Еднакви триъгълници“ (фиг. 4).

При правилно решаване на кръстословицата отвесно ще получите наименованието на равнинна фигура с три страни.

1) Броят на ъглите в триъгълник;

2) Триъгълник, който има два равни ъгъла;

3) Отсечка, която съединява връх в триъгълник и е перпендикулярна на срещуположната страна;

4) Отсечка, която разполовява ъгъл в триъгълник и пресича срещуположната страна.

5) Триъгълник с ъгъл равен на 90°;

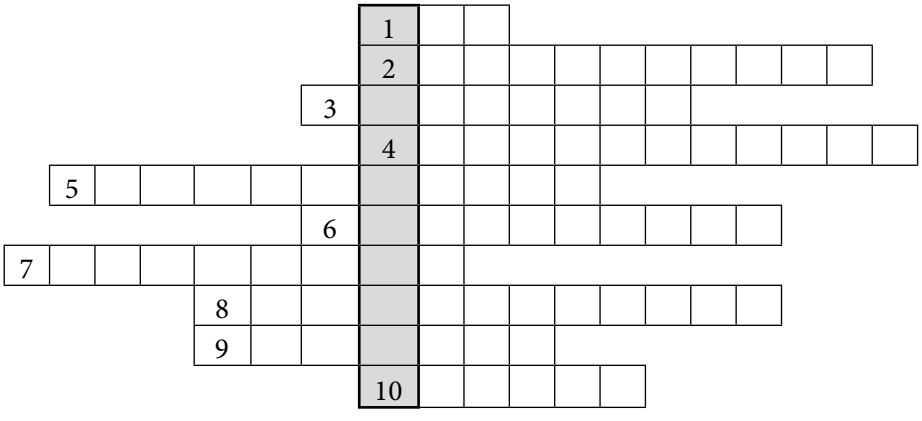
6) Триъгълник, който има ъгъл по-голям от правия;

7) Права, която разделя отсечка на две равни части под прав ъгъл;

8) Триъгълник, на който всички ъгли са равни;

9) Отсечка, която съединява връх на триъгълник със средата на срещуположната страна;

10) Страните, които образуват правия ъгъл в правоъгълен триъгълник.

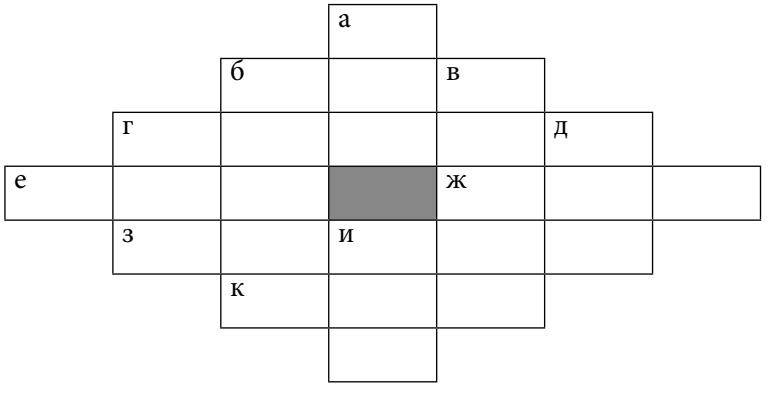


Фиг. 4. Математическа кръстословица

В урок за проверка и оценка на знанията „Лица на геометрични фигури“ в пети клас може да се приложи следната числова кръстословица (фиг. 5) [4]:

Водоравно: б) лицето на трапец (в кв. см) с основи 0,4 м и 140 мм и височина 37 см; **г)** лицето на успоредник (в кв. см), едната страна на който е с 4 см по-голяма от другата, обиколката му е 648 см, а височината към по-голямата страна е 102 см; **е)** лицето (в кв. см) на ромб с обиколка 52 см, височината на който е с 5 см по-малка от страната му; **ж)** лицето (в кв. см) на успоредник с основа 0,41 м и височина към нея 200 мм; **з)** стойността на израза $20.3^3.13^2$; **к)** числото, което се записва с толкова цифри, колкото букви съдържа наименованието му.

Отвесно: а) число, което е с едно по-голямо от лицето на квадрат с обиколка 56 см; **б)** число, кратно на 3; **в)** броят на минутите в 1547 ⅔ часа; **г)** число, което е с едно по-голямо от обиколката на ромб с височина25 см и лице 675 кв. см; **д)** число, което при деление със 7, 9 и 13 дава остатък 1; **и)** лицето на правоъгълен равнобедрен триъгълник с катет 20 см.



Фиг. 5. Числова кръстословица

При прилагането на математическите кръстословици в обучението е необходимо да се съблюдават следните изисквания:

- Да предизвикват интерес към математическите знания и да са подчинени на целите на урока;
- Да подпомагат постигането на целите на урока;
- Мястото на прилагането им не е точно определено в структурата на урока и е по преценка на учителя. Могат да се включват както в хода на урока, така и в края, когато се почувства понижение на умствената активност на учениците;
- Да са съобразени с възрастовите особености на учащите се;
- Да съдействат за фокусиране на вниманието, за развитие на качества като досетливост, съобразителност, бързина на мисленето.

Усъвършенстването на математическият език на учениците се свързва както с решаване на математически кръстословици, така и с изработване на картотека на понятията, теоремите и аксиомите, изработване на речник за произхода и значението на термините, приложение на различни устни математически игри, като анаграми, логогрифи и др.

За по-напредналите ученици е целесъобразно да се постави за самостоятелна работа да съставят математически кръстословици. Може да се организират и екипи (хомогенни или хетерогенни) от по двама-трима ученика, на които да се възложи задача да съставят кръстословица върху определен раздел от учебното съдържание. Необходимо е обаче тези дейности да са добре организирани и ръководени от учителя. За целта учителят трябва да конкретизира изискванията за оценяване на готовия продукт т. е. да има ясни и точни критерии. Някои от тях могат да бъдат:

- за правилно и точно подбрани ключови думи от изучаваното учебно съдържание;
- за вярно и точно формулиране на използваните термини;
- за използване обем (брой) термини при съставяне на кръстословицата;
- за оригинално оформяне на кръстословицата;
- за предаване на кръстословицата в определения срок.

За всеки критерий се поставя определен брой точки. След определения срок самостоятелните работи се събират, проверяват и оценяват. Те са част от ученическото портфолио.

Най-добрите съставени кръстословици от учениците могат да намерят място на табло в кабинета по математика и да бъдат публикувани в рубрика „От ученици за ученици“ в свитък.

Заключение

Резултатите от проведеното наблюдение при прилагането на посочените енигматични средства за усвояване на учебното съдържание по математика ни дават основание да направим следните изводи:

- по-голям брой ученици се включват активно в процеса на решаване на математически кръстословици и лабиринти;
- създава се възможност за изява, за развитие на личността на обучавания, за постигане на увереност в собствените възможности за справяне с неизбежните трудности;
- формират се умения у учениците за подбиране, групиране, анализиране на определена математическа информация, както и за композиране на математически кръстословици.

References

1. **Ganchev, Iv.** Osnovni uchebni deynosti v uroka po matematika, IF "Modul – 96", S., 1999.

2. **Ivanova,V., Yankov, T.** Oshte neshto za interaktivnata matematika v progimnazialen etap, Sbornik "Matematika i matematichesko obrazovanie", S., 2018, str. 232 – 238.

3. **Karakasheva, L.** Za polozhitelnite emotsii v obuchenieto po matematika, Godishnik na ShU "Episkop Konstantin Preslavski" tom XX D, PF, Sh., 2016, str. 522 – 526.

4. **Petkova, Zdr., Nikolova, Tsv.** 555 zadachi po matematika za 5. klas, Izd. "Znanie i sila", Vn., 2001.

5. **Karakasheva, L.** Creating a learning environment which triggers positive emotions in the process of teaching matihematics at school, Proceedings of University of Ruse – 2017, Education- Research and Innovations, R., 2017, p. 19 – 23.

Благодарност: *Тази статия се реализира с подкрепата на фонд за научни изследвания при ШУ „Епископ Константин Преславски", РД – 08 – 164/09.02.2018г.*

Доц. д-р Лиляна М. Каракашева
катедра „Алгебра и геометрия"
ФМИ, ШУ „Епископ Константин Преславски"
e-mail: l.karakasheva@shu.bg

докторант Антоанета К. Ковачева
катедра „Алгебра и геометрия"
ФМИ, ШУ „Епископ Константин Преславски"
e-mail: a.kovacheva@bazovo.com

ФИНАНСИРАНЕ НА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ ЗАВЕДЕНИЯ В БЪЛГАРИЯ

Лора М. Рашкова

FUNDING OF THE SOCIO-PEDAGOGICAL INSTITUTIONS IN BULGARIA

Lora M. Rashkova

ABSTRACT: Problems related to the financing of social services in Bulgaria have been examined. The sources of funding for social services are mentioned. These are the republican budget, municipal budgets, national and international programs, donations from local and foreign individuals and legal entities, funds from the Social Assistance Fund and other sources. Mixed public-private funding is also possible.

KEYWORDS: financing, social institutions, pedagogical institutions, state, municipal, private

Финансирането на социалните услуги в България е значим проблем. Свързан е с осигуряването на финансови ресурси, необходими за нормалното функциониране и развитие на дейността на социално-педагогическите заведения. Социалните услуги са дейности за подпомагане на лица и семейства, които са затруднени или не могат да задоволят своите основни жизнени потребности. Социалните услуги се осъществяват от заведения за социални услуги, които могат да бъдат държавни, общински, частни или със смесено участие.

Заведенията за социални услуги, които се финансират от държавния бюджет са държавни. Заведенията за социални услуги, които се финансират чрез общинските бюджети са общински. Заведенията за социални услуги, които се откриват и финансират от физически или юридически лица, са частни.

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" [3,с.51].

Според Закона за социалното подпомагане социалните услуги се извършват от:

- държавата;
- общините;

• българските физически лица, регистрирани по Търговския закон и юридически лица;

• физическите лица, извършващи търговска дейност и юридическите лица, възникнали съгласно законодателството на друга държава – членка на Европейския съюз, или на друга държава от Европейското икономическо пространство.

Физическите и юридическите лица могат да предоставят социални услуги на територията на Република България само след вписване в регистър към Агенцията за социално подпомагане.

Физическите и юридическите лица могат да предоставят социални услуги за деца до 18 години на територията на Република България след издаване на лиценз от председателя на Държавната агенция за закрила на детето и вписване в регистъра на Агенцията за социално подпомагане [15].

Финансиране на социалните заведения, съгласно Наредба № 4 от 16.03.1999 г. С Наредба № 4 от 16.03.1999 г. на министъра на труда и социалната политика са уредени организацията на дейността на заведенията за социални услуги, видовете услуги, предоставяни в тях, както и условията и редът за извършването им.

Съгласно Наредба № 4 от 16.03.1999 г. заведенията за социални услуги са държавни, общински, частни и със смесено участие.

Държавни по смисъла на тази наредба са заведенията за социални услуги, които се финансират от държавния бюджет чрез Националната служба за социално подпомагане. Ползваната от тях материална база е публична държавна собственост.

Общински са заведенията за социални услуги, които се финансират чрез общинските бюджети. Ползваната от тях материална база е публична държавна или общинска собственост. Общинските заведения за социални услуги могат да изпълняват и междуобщински функции.

Частни заведения за социални услуги са тези, които се откриват и финансират от физически или юридически лица.

Със смесено участие – държавата и общините могат да предоставят и извършват социални услуги съвместно с физически или юридически лица на основание сключен договор [13].

За извършените социални услуги в общинските заведения се внасят ежемесечно такси по извънбюджетната сметка на Общинска служба за социално подпомагане до 25-то число на месеца, следващ месеца за който се отнасят. Набраните приходи от тях се разходват пряко за нуждите на заведението, което ги е събрало за покриване на разходите за храна или за горива и енергия [3,с.58].

Общинската служба за социално подпомагане в края на всеки месец уведомява финансовия отдел на общината за размера на събраните такси и извършените разходи от всяко заведение за социални услуги от предходния месец. По същата извънбюджетна сметка на Общинска служба за социално подпомагане се отчитат и средствата от помощно-стопанската дейност в социалните

учебно-производствени заведения. За тези средства се съставя годишна приходо-разходна сметка, която се приема от Общинския съвет заедно с общинския бюджет по реда на Закона за общинските бюджети. Неизразходваните средства към 31 декември на текущата година се прехвърлят като наличност за следващата година и се ползват по предназначението на сметката [3, с. 58].

Таксите от ползваните услуги на държавните заведения от системата на социалното подпомагане се внасят ежемесечно по бюджетната сметка на Националната служба за социално подпомагане [3, с. 58].

Съгласно чл. 86, ал. 1 от Закона за местните данъци и такси (Изм. – ДВ, бр. 119 от 2002 г., в сила от 01.01.2003 г.), лицата, ползващи общински социални услуги, заплащат месечна такса в размер на съответстващата реална издръжка на едно лице.

Реалната издръжка на едно лице включва месечните разходи за храна, постелен инвентар и облекло, перилни и хигиенни материали, транспортни разходи за разнасяне на храната, както и съответната част от общите разходи за електрическа и топлинна енергия, вода, канализация и битови отпадъци, с изключение на даренията и завещанията от местни и чуждестранни физически и юридически лица [10].

Дължимите такси се удържат от личните доходи на лицето.

На лицата, обслужвани в системата за социални услуги, се оставя за лични разходи сума не по-малко от:

– двадесет на сто от личните доходи на настанените в домовете за умствено увредени лица и в домовете с психични разстройства;

– тридесет на сто от личните доходи на настанените в домовете за стари хора, в домовете за лица с физически увреждания и в домовете за лица със сетивни нарушения;

– четиридесет на сто от личните доходи на обслужваните в системата на домашния социален патронаж и дневните домове за социални грижи;

– петдесет на сто от личните доходи на приетите за обучение в социалните учебно-професионални комплекси над 18-годишна възраст и за деца над 16-годишна възраст, настанени в заведения за деца.

Когато оставащата част от личните доходи е недостатъчна за покриване на таксата, разликата е за сметка на бюджета на общината, в която е открит домът или друга форма на социалното обслужване [3,с.59]. Не се заплаща такса за децата под 16 години, настанени в социалните заведения и в дневните домове и за децата под 18 години, обучаващи се в социални учебнопрофесионални комплекси. Не се заплаща такса от лицата, настанени за временно пребиваване в разпределителните домове и приюти, а също от децата със здравни и социални проблеми, настанени за краткосрочен възстановителен отдих в детски селища.

Лицата, настанени в частни пансиони или социални патронажи, заплащат суми по договаряне.

Дължимите такси в публичните заведения за социални услуги се начисляват и събират от длъжностните лица в съответните заведения и се внасят в общинския бюджет до 10-то число на месеца, следващ месеца за който се дължат. Отнасят се по специална партида на съответното заведение за социални услуги.

Лечението на настанените в социалните заведения се урежда при условията и по реда на Закона за здравното осигуряване. Средства се осигуряват от бюджета на заведението, възможни са и случаи на доплащане от лицата за предписаните им медикаменти, ако личният доход на съответното лице не е по-висок от двойния размер на гарантирания минимален доход [3,с.60].

Ц. Стойков [4, с. 71] посочва, че общинските служби за социално подпомагане осъществяват дейности по: отпускане на социални помощи, предоставяне на социални услуги, финансово, административно и информационно обслужване, в съответствие с Правилника за прилагане на Закона за социалното подпомагане.

По своята същност социалните помощи се явяват част от използваните от държавата преразпределителни механизми, с които се осигурява трансфер на финансови ресурси, акумулирани от републиканския и общинските бюджети в полза на личните доходи на нуждаещите се лица и семейства [4, с. 71].

Д. Димова [2,с.209] пише, че общинската социална политика представлява своеобразно продължение и форма на проявление на държавната социална политика. На общинско равнище възникват повече проблеми, свързани с живота и бита на хората по региони. 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. 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 [2, с. 210].

Финансиране на педагогическите заведения съгласно Закона за народната просвета

Според Закона за народната просвета обнародван в ДВ бр. 86 от 18.10.1991 г. образованието в държавните и общинските училища е безплатно.Съгласно чл. 7, ал. 1 от същият 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 [9].

Според Закона за народната просвета – обнародван в ДВ бр. 68 от 2013г., в сила от 02.08.2013г. Министерството на образованието и науката създава условия за издирване и обучение на даровити деца и създава поименни фондове за стипендии за даровити деца и фондове за стипендии за деца с хронични заболявания и за деца със специални образователни потребности.

Съгласно чл. 44, ал.1 от Закона за народната просвета: “Средствата за издръжка и развитие на материално-техническата база на детските градини, училищата и обслужващите звена се осигуряват от държавния бюджет, от бюджетите на общините, от източници, предвидени в други закони и актове на Министерския съвет, и от собствени приходи“.

Собствените приходи се набират от:

– наем от имоти-държавна или общинска собственост;

– наем от учебна и спортна база, машини и съоръжения – собственост на училището или обслужващото звено;

– земеделски земи и гори;

– реализация на поименни компенсационни бонове и компенсаторни записи;

– реализация на продукция и услуги от практическо обучение;

– квалификационна и творческа дейност, образователни и други услуги, определени с наредба на министъра на образованието и науката;

– дарения, завещания, такси и други източници [9].

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 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 целеви средства в пари и е еднократна и месечна. Социалните инвестиции се изразяват в предоставяне на стоки и услуги, свързани с отглеждането и възпитанието на детето.

Целевите помощи 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 [11].

Финансиране на ВУИ и СПИ, съгласно Правилника за устройството и дейността на възпитателните училища-интернати и социално-педагогическите интернати

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.71 от 1 септември 2006 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 държавното образователно изискване за документите за системата на народната просвета [7].

В Правилника за устройството и дейността на домовете за отглеждане и възпитание на деца, лишени от родителска грижа, издаден от Министерство на

образованието и науката и обнародван в ДВ бр. 39 от 12 май 2004 г. е регламентирано, че всяко дете в домовете, в зависимост от възрастта си и от степента на развитие има право на джобни пари, на стипендия съгласно постановление № 207 на Министерския съвет от 3.X.1994 г. и на други помощи [14].

Финансиране на домовете за медико-социални грижи за деца

Финансирането на 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. [6].

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 [5]. Съгласно чл. 40 от Правилника за дейността на Социалните учебно-професионални заведения, обнародван в ДВ бр. 1 от 3 януари 1992 г., 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 [5]. За осигуряване на допълнителни средства за издръжка наличната материално-техническа база на СУПЗ може да се предоставя чрез договор на фирми и организации за ползване извън времето на учебния процес.

Могат да се набират допълнителни средства от СУПЗ и чрез спонсорства, дарения, благотворителни мероприятия, организиране на помощни стопанства и др.

Произведената продукция по време на учебната и производствената практика на курсистите в СУПЗ се използва за задоволяване нуждите на заведението

или на други заведения от системата на социалните грижи, като се заприходява или продава по себестойност. Излишъците могат да се реализират на пазарни цени чрез сключване на договори с търговски организации, собствени магазини и други. Остатъкът от приходите от реализираната продукция, произведена през време на учебната и производствената практика, след приспадане на преките производствени разходи се разпределя 50 на сто за поощрение на курсистите и 50 на сто за подобряване на социално-битовите условия в пансиона и за културтерапия. На курсистите се осигуряват суми за лични разходи в размер не по-малък от 40 на сто от социалната пенсия. В случай, че те нямат лични доходи или те са в по-малък размер, сумата за лични разходи се осигурява от бюджета на СУПЗ [5].

Финансиране на социално-педагогическите заведения от неправителствени организации

Венета Господинова [1, с. 111] сочи, че 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.

Първоначалната задача на групата е да събере информация за безнадзорните деца в гр. София, тяхната самоличност, произход, здравословно състояние, причини да са на улицата. Сътрудниците на програмата, предимно млади хора започват да посещават местата, където се събират безнадзорни деца около хотел Шератон и Централна гара. Постепенно недоверието между децата и възпитателите е преодоляно. Фондацията започва да предоставя на децата топла храна, да организира посещение на баня, на кино, дори започват елементарни занимания по огрaмотяване. Уличната дейност на програмата „Деца на улицата" продължава до октомври 1995 г. почти две години. През този период сътрудниците на фондацията се сближават с над 150 деца на възраст от 3 до 16 години.

В края на 1995 г. се пристъпва към втория етап от програмата – създаването на Детски център „Вяра, Надежда, Любов". Фондацията се решава на компромисен вариант, като предлага условия за нощуване на най-малките и застрашени деца. При това се запазва принципът на свободен избор при приемането в детския център. Подобни дейности се провеждат и в други градове на България. Сдружение „Гаврош" в гр. Варна започва своята дейност през 1995 г. отново в партньорство с британската фондация „Child Hope". В края на 1997 г. е открит приют с капацитет 25 деца.

Дом „Ронкели" в гр. Бургас е създаден през 1995 г. от католическата организация „Каритас" България с помоща и финансовата подкрепа на „Каритас" Австрия. В този дом живеят 14 деца на възраст от 3 до 11 години.

В гр. Хасково съществува Социален комплекс. Към него е създаден Дом за временно настаняване на социално слаби лица и семейства. В този дом се приемат и безнадзорни деца.

Българският червен кръст открива приюти в гр. Русе и в гр. Габрово с помощта на Холандския и Френския Червен кръст [1,с.111-112].

Програмата на УНИЦЕФ „Всяко дете иска семейство“ за подкрепа развитието на приемната грижа стартира през 2008г. Тя се изпълнява в партньорство с Министерството на труда и социалната политика, Агенцията за социално подпомагане, Държавна агенция за закрила на детето, неправителствени организации, Международна социална служба – България, Институт за социални дейности и практики, Сдружение „Самаряни“ и местните власти [12].

Приемната грижа е социална услуга, която предоставя възможност на децата, които не могат да живеят със своите родители да живеят в семейство. Тя е част от процеса на деинституционализация в България и трябва да бъде съчетана с услуги и подкрепа към семействата, за да няма изоставени деца и деца, настанени в домове.

Проектът „Всяко дете иска семейство“ се финансира от Британски национален комитет за УНИЦЕФ, средства на УНИЦЕФ България и местно фондонабиране [12].

Създаден е проект на организацията SOS Детски селища, България, с наименование „Стъпки към самостоятелност“. Основният източник на финансиране на проекта е Фондация Велукс, Дания посредством проект на SOS Детски селища, Дания.

Продължителността на проекта е 2010 г. – 2014 г., а основната му цел е да се увеличи равнището на самостоятелност на уязвимите семейства и младежи, чрез осигуряването на допълнителни безвъзмездни средства, както и да се повиши капацитетът на организации и институции, предоставящи грижи и услуги за уязвими семейства и младежи [8].

Заключение

В България финансовото осигуряване на социалните услуги се осъществява по два основни начина: централизиран и децентрализиран. В Закона за социалното подпомагане са посочени източниците на финансиране на социалните услуги. Това са републиканският бюджет, общинските бюджети, националните и международните програми, даренията от местни и чуждестранни физически и юридически лица, средства от фонд „Социално подпомагане“ и други източници, възможно е и смесено публично-частно финансиране.

References

1. **Gospodinova, V.,** Socialna rabota s bezprizorni deca, Shumen, 2004.

2. **Dimova, D., B. Georgieva, N. Yaneva**, Socialna politika, Sofia, 2000.

3. **Kolev, K.,** Socialno podpomagane v Republika Bulgaria, Uchebnik za studenti, Academic izdatelstvo "D. Tsenov", Svishtov, 2002.

4. **Stoykov, T.,** Osnovi na socialnata rabota, Sofia, 2000.

5. www.lex.bg/laws/ldoc/Pravilnik za deynostta na sotsialnite uchebno-profesionalni zavedenia, obn. v DV br. 1 ot 1992g., Ministerstvoto na truda i sotsialnite grizhi, Sofia, 1992.

6. www.lex.bg/laws/ldoc12557311/Pravilnik za ustroystvoto i deynostta na domovete za mediko-sotsialni grizhi za detsa, obn. v DV br. 49 ot 16.06.2000g, Ministerstvo na zdraveopazvaneto, Sofia, 2000.

7. www.lex.bg/laws/ldoc2135534450/Pravilnik za sotsialno-pedagogicheskite internati, obn. v DV br. 73/1999g., izm. DV. br. 71/2006g., Ministerstvo na naukata i obrazovanieto, Sofia, 2006.

8. bpid.eu/wp-content/uploads/2015/07/Stupki-kum-samostoqtelnost.pdf

9. www.lex.bg/laws/ldoc2132585473/Zakon za narodnata prosveta, obn. v DV br. 86/1991g., izm. DV br. 80/2015g., Sofia, 2015.

10. www.lex.bg/laws/ldoc2134174720/ZMDT v sila ot 1.01.1998g., izm. DV br. 97/2016.

11. www.lex.bg/laws/ldoc2134925825/Zakon za zakrila na deteto, obn. v DV br.48 ot 13.06.2000g., izm. v DV 8 ot 29.1.2016.

12. www.unicef.bg/proekti/Priemna-grizha/8

13. www.lex.bg/laws/ldoc549700608/Naredba 4 na Ministerstvo na truda i sotsialnata politika, DV br. 54/1999.

14. www.lex.bg/laws/ldoc2135484531/Pravilnik za ustroystvoto i deynostta na domovete za otglezhdane i vazpitanie na detsa, lisheni ot roditelski grizhi, obn. v DV br.39 ot 12.05.2004., Ministerstvo na obrazovanieto i naukata, Sofia, 2004.

15. http://trudipravo.bg/index.php/znanie-za-vas/965-zakon-za-sotzialno-podpomagane

16. Zakon za sotsialno podpomagane, DV br. 8/2016.

докторант Лора Рашкова
e-mail: l.rashkova1977@abv.bg
катедра „Социална педагогика"
Педагогически факултет
ШУ „Еп. Константин Преславски"

РИТЪМЪТ В РАЗЛИЧНИТЕ ПРОЯВЛЕНИЯ НА НАРОДНОТО ИЗКУСТВО

Люба Ат. Златкова

THE RHYTHM IN DIFFERENT MANIFESTATIONS OF FOLK ART

Liuba At. Zlatkova

ABSTRACT: The exhibition presents some aspects of the rhythm manifestation in the elements of folk art – embroidery, construction, word and song, dance and fairy tale, ornamentation, building. Each of them is submit to a principle that reigns in our being and determines our existence and development. The rhythm, the rhythmical models of each art present the knowledge of who we are and what we are, bring the richness of the Bulgarian spirit, and lead us forward if we are able to read their symbols. This is possible if we have knowledge not only of the external and the visible, but above all of the content and the hidden, which is visible to the seeker and the open mind.

KEYWORDS: rhythmical model, hologram, folklore

Приблизително до средата на 19 в. клоновете на народното изкуство съхраняват народния дух чрез символите си, проявени в градеж, шевица, размер, стъпка, фигура и др. и изразени чрез ритъм и ритмични модели. До това време няма необходимост от имена и авторство, защото егрегорът[1] е общ и носи енергията на националното, на общността българска. След този период, когато заплахата от национално асимилиране намалява, надига глава индивидуалното, търсещото, личностното, появява се авторът, когото после ще наричаме с рожденото му име и ще се възхищаваме на изкуството му.

Човешкото развитие е единен, постъпателен процес, който може да се раздели условно на части в зависимост от ракурса на разглеждането им. То е спирала с много вътрешни спирали, чиито части или етапи имат приблизително еднакви рамки във времево отношение. Едно историческо явление е следствие от много исторически причини, политически решения и други, но то зависи преди всичко от интелектуалното, културното и духовното ниво на народа, който го изнася на плещите си и който е излъчил водачите, които

[1] **„Егрегор“** – общо енергийно поле, което обединява предопределеното и свободната воля, жизнената енергия, насочеността на съзнанието на хората, свързани на определен принцип, който не е родов (кръвна линия, ДНК).

го реализират. В същото това време тези причини водят до други следствия, които имат други нюанси – промени и преломни моменти в областта на цивилизацията и културата. Конкретната епоха е родила подходящите хора, които носят новото знание и енергия, за да направят пробив в човешкото развитие в определена насока. От своя страна обаче, новите условия и новите открития и революционни промени се оказват също така причина за промяна в друг аспект на цивилизацията. Всичко е един безкраен процес, който протича на тласъци и ражда като следствие нови причини и ново Битие. Всяка генерална промяна идва закономерно, обхваща всички области на живота с малки разлики в историческото време, довежда личностите, които носят различното и създава шедьоврите, които наричаме култура.

Вселената е ритмически организирана и измененията се извършват на ритмически тласъци. От смяната на деня с нощ, през пулсирането на кръвта, житейските цикли, живота и смъртта до смяната на цивилизациите и културните процеси, всичко е ритъм, а неговите елементи следват определени закономерности и се проявяват на принципа на модалност. От това произтича изводът, че житейските събития, явления, цикли имат причинно-следствена връзка помежду си и могат да се разглеждат като ритмични модели. В контекста на съвременното развитие на мисленето, научните открития и бързите промени в схващанията за съществуването и еволюционния ни Път, все повече се очертава схващането, че всичко около нас и вътре в нас е свързано и е подчинено на единни математически принципи. Тези принципи са неизменни, но позициите, от които се разглеждат дават различен поглед върху техния смисъл и съответно върху влиянието им за конкретната личност, народ, епоха.

Съществуването на един народ и преминаването му през историята е свързано с две неща: слово и дух. Слово, за да създаде и материализира битието си, дух, за да изпълни мисията си и да създаде бъдеще! **Фолклорът** е колективният АЗ на народа. Чрез него българинът вгражда себе си в камъка на епохата, пренася мисълта си, знанието си за света и Космоса. Фолклорът представя космогонията на човека, а неговото развитие от колективно, анонимно върви към индивидуалното и именуваното. Затова пикът в развитието на колективното е тогава, когато е застрашена националната цялост, във време на робство и културна инвазия.

Понятията ***народно изкуство и фолклор*** могат да се разглеждат като аналогични що се отнася до това, че те изразяват същността на културното развитие на народа ни в един отдалечен по време исторически етап. В него художественото изразяване с различни средства е част от битието и използващият тези средства няма потребност да оставя името си като автор на своите творения. Фолклор е „само това, което знае или вярва народът за себе си, за близките си или за природата, която го окръжава“ [1]

„Обичайно под фолклор в България се разбира онази част от традицията, свързана с аграрните времена на обществото, която съдържа форми на творчество, които могат да се определят като художествени. Става дума за музика и

народно изкуство и най-вече за песента и танца, за словесния фолклор в цялото му многообразие – от приказката до пословицата и поговорката – и за пластичното изкуство, което откриваме най-вече в шевицата, в каменната пластика, в дърворезбата, в изображенията върху хляба и др. В своята цялост това творчество се развива до втората половина на 19 в. и се възприема от българската наука като класически фолклор на българите, които имат специфично място в балканската и европейската духовна традиция. От средата на 19 в. се наблюдава промяна в българския културен модел чрез утвърждаването на автономната художествена култура – литература, музика, театър и др. – който на всички етапи от своя развой съдържа и един постоянен интерес към фолклора. [2]

Според Иван Симеонов „Фолклорните явления не са в истинския смисъл на думата литература и изкуства, а част от интегрални културни подсистеми". В народното изкуство, във фолклора познатото ни понятие за жанр не може да се прилага. Вместо „фолклорни жанрове" Пламен Бочков предлага като по-адекватни да се използват термините „видове фолклорни текстове" и „фолклорни факти" [3]

Различните изкуства в рамките на народното изкуство трябва да се разглеждат като частите на едно цяло, в основата на които стои един основен принцип – *принципът на ритмичността*. Всяко едно от тези изкуства разкрива света чрез своите изразни елементи (език) и скрива това, което света в този еволюционен етап не е готов да понесе.

Ритъмът и ритмичните елементи са градивен материал в съществуването на света. Тези елементи създават комбинации помежду си и това своеобразие създава различности. Комбиниране, което се повтаря на принципа на остинатност може да се наблюдава във всяка сфера на културата и във всеки артефакт. Наричаме тези комбинации *ритмични модели*. Специфичните комбинации между изразните им средства носят белезите на епохата и националността. В това единство ритмическата последователност е формата, а вариантите – съдържанието. Ритмичният модел притежава и двете – и форма, и съдържание. Промяната в съдържанието показва как се променя мисленето на хората и развитието им чрез изразните средства на всяко изкуство.[4] Ритмичните модели в различните им проявления и житейските събития, явления, цикли имат причинно-следствена връзка помежду си.

Чисто формално Ритмичният модел може да се разглежда като миниатюрна *холограма***,** носител на информация за епоха, националност, бит и духовност на народа, който го е втъкал в изкуството си, в културата си, в цивилизацията си. Що се отнася до съдържателния аспект на това понятие, то той е Знание, знание за човешката еволюция в най-широк смисъл.

Както Ритъмът обуславя вселенските цикли в широк смисъл, така той стои в основата на мисленето, което се проявява в човешките действия и се отразява в изкуството като форма на проявление на Битието. Можем да предположим, че цялата човешка култура и цивилизация е заключена в артефактите на всяко изкуство, независимо от това какъв материален израз придобиват те. Или – Ри-

тъмът е скелетът, въображението създава индивидуалност, изразните средства на изкуството извеждат на живот трансформирано и стилизирано знание, а ние, днешните хора, разчитайки езика на всяко изкуство като символност, може да получим информация, да видим картината на отдавна минали причини и следствия, облечени в цветове, шарки, фигури, слова, музика.

В книгата си „Народ и песен" Т. Ив. Живков, [2] въвежда понятието функционален цикъл, с което се преодолява неефективността на понятието *жанр*. Той разглежда *функционалния цикъл* като основен регулатор на общностния живот и основна форма на реализация на културата във всичките ѝ форми.

Цикълът е функционално нееднороден, защото в него се преплитат функции и от други цикли, но винаги притежава един функционален акцент, който го конкретизира и отделя от другите. В този смисъл се говори за трудови (в които се акцентира върху практическото действие), календарни (регулиращи отношението природа – общество), семейни (регулиращи връзката между индивид и общество) цикли. Цикълът обхваща елементи с различна природа. *Песента* заема основно място в него, като обхваща в единство *словото, музиката и танца*.

По този модел народната приказкаа следва да бъде отнесена към семейните функционални цикли.

Народната приказка

Всички приказки, независимо от техния вид имат някои общи черти, формални принципи, на които се изгражда композицията им, изразни средства, с които се градят образите и се развива повествованието:

Сюжетът се развива бързо, изпълнен е с действия и няма излишни описания.

Времето в приказките винаги е относително – цяла вечност може да се побере в един миг, както и обратното. Животните и предметите често са одушевени.

Действието в приказката не е подчинено на логиката, а на желанията. Затова всичко е възможно, а на помощ идват чудесата.

Повествованието в приказката е ритмично и често едно действие се повтаря неколкократно. Например героят се среща с различни животни и всеки път задава един и същи въпрос.

Елементи на приказката са **фабула, (сюжет), динамика; композиция; време в приказката; пространство; организация в композиционно отношение; сюжетно-композиционна рамка.**

Особено място при изследването на композиционния сюжет заема **композиционната рамка.** Всички приказки започват с „имало едно време", „живял някога", които отличават света на приказката от реалния живот**. Движението** от началото към финала на фолклорната приказка винаги се извършва в хронологически постъпателен ред, със строго следвана **временна последователност. „**Развитието на сюжета винаги върви по основната линия на събитията, след-

вайки логическата линия на конфликта от началото до щастливото му разрешение, без значение от характера и броя на спънките на героите".

Формалната организация на народната приказка е заключена в следните елементи:

Композиционна рамка – Приказката е разположена между „Имало едно време" или „Живели някога" и „Три дена яли, пили и се веселили"

Пространство и време – необятност, невероятност на пространствено-времевите параметри. **Времето,** продължителността на една случка, на приказното събитие е понякога много продължително – 25, 1001 300 години, но които са събрани в един миг – кондензирано случване, което не се съобразява със законите на физиката. **Пространството** също е лишено от делничност – героите могат да се пренасят на места, на които човешки крак не е стъпвал (долната земя, пустини и оазиси, „през девет планини в десета" и т. н.).

Ритмичната формула (модел) в приказката най-общо може да изглежда така: ***Начало*** – „Имало едно време", *представяне* на главния/те герой/и и антагонистите им; премеждията, през които преминават, конфликтите между тях; *разобличаването на лошите и победа на добрия герой*; събирането на героя с красавицата и ***щастлив край*** – "Три дена яли, пили и се веселили".

Целият модел е модел и на съществуващите човешки взаимоотношения, и на всичко, което днес ни заобикаля. Това е естествена житейска комуникационна конструкция, което в най-общи линии разказва, показва, учи.

Народна песен (поетика, музика, движение)

В първоначалните си стадии поетическото изкуство не съществува самостойно, обособено, но е тясно свързано с музиката, пантомимата, танца. Това е т. нар. период на синкретизма, когато поетическото изкуство е неразчленено от другите изкуства, проявява се колективно в хорово пеене, игра, танц, съпроводени с музика.

Песента съединява в себе си *поетичен, музикален и хореографски образ*, които са синхронизират благодарение на ***общия си ритъм,*** еднаквия си ***вътрешен строеж***, еднаквата ***форма***, които образуват единно ***цяло.*** *Следователно може да се каже, че българската народна песен е* ***триединство*** *между музика, слово и движения (танц) и трябва да се разглежда като такова. Всеки един от елементите ѝ е в синхрон с другите и изразява или отразява битието и мисленето на създателите си.* В основата на цялото, наречено народна песен, като формален принцип стои ***ритъмът***.

Формата и съдържанието на народната мелодия се намират в неразривна връзка с формата и съдържанието на нейния поетически текст. Логическите ударения на думите, словесната интонация са подчинени на музикалната интонация. В народните песни думите и напевът образуват синкретично цяло, в което елементите са в диалектическо единство. [5]. С. Джуджев утвърждава: „Тази връзка е толкова силна, че структурата на напева се обуславя от структурата на стиховете и строфите, а техният поетически размер (метрум) е отразен

до най-малка подробност върху ритъма и размера на мелодията. Една двуредна строфа/куплет, ще оформи винаги двуредна мелодия (образувана от две музикални предложения, триредната – три и т. н. [6]

Третият компонент на ***народните песни – танците към тях***, са с разнообразни движения, форма и строеж. „Понятието **танц** идва от старогермански и днес служи за означение на това, което старите гърци са наричали с две различни имена – ***орхестика и хористика" [6].***

Когато народният играч създава своите хора, той не ги нахвърля без логика, а влага замисъл и изразява съдържание, съчетава ги в смислени построения, в логично редуващи се групи и последователности, като се стреми да развие завършена танцова мисъл. Съществува строга закономерност в подреждането на позите и движенията, които съставят градивните елементи на танцовата форма. Тези елементи са танцовите мотиви („стъпки"), фигури, предложения и периоди.

Народните танци заемат не само размера, но и формата си от мелодията, върху която се играят.

Танцовата форма *е съвкупност от пози, стъпки, фигури, периоди, които са разположени логично и произлизат от логиката и ритъма на музикалната мисъл и поетичния текст.* Ритмичните модели на българските народни танци са много различни от ритмичните модели на един западноевропейски танц, в който метриката е само един от показателите за характеризиране на танца, а ритъмът и ритмическите групи създават уникалността му. В нашите народни танци, поради специфичната и много често сложна метрика, ритмичен модел и метрум се припокриват, но тъй като и размерите са твърде много и сами по себе си специфични, се предполага, че от тук произлиза и спецификата на различните танци. Освен това ритмичният модел не може да се сравни с модела на европейските танци и по друг показател – така както мелодиите и текстовете на песните на европейските народи имат квадратна структура, така и моделът на техните танци има квадратна структура (двутактов или четиритактов модел), а в нашите народни танци много често се случва този принцип да е нарушен (напр. РМ на правото хоро (стъпките му) са с тритактова структура – да се напише модела на правото хоро!!!).

Музиката има своята модалност. Чрез ритмичните си модели, словото на народната песен е в симбиоза с музиката. Ритъмът като комплексен принцип на триединството: музика – слово – движения тук може да се разглежда в няколко аспекта: текстът на песента е повествование, което води към разкриване на определена житейска ситуация. В него са сплетени от една страна хора и техните житейски съдби – Микрокосмос, а от друга – цялата космогония на живота, който носи собствена цикличност – Макрокосмос. Раждане, детство, женитба, живот, старост и смърт – вселенският цикъл е хоризонтален, но той притежава и вертикал. [7]

Орнаментът в различните му проявления. Ритмичност в шевица, резба, каменоделство, керамика, ювелирно изкуство

Орнаментът е живописно, графическо или скулптурно украшение от стилизирани съчетания на геометрически, растителни и животински мотиви, която се поставя върху архитектурни, текстилни, печатни и други изделия. В музиката това са отделни тонове или група тонове, които имат за цел да украсят известен момент на основна мелодия. „Орнаментите са зримият език на историята", казва Кирил Попов. В тази насока и ***орнаментът*** трябва да се разглежда във всички жанрове на ***народното изкуство***, тъй като на различните фактури – дърво, тъкан, глина, камък, желязо и др. – зримото придобива различност, физическите му характеристики зависят от материала, а раждането на образа става не без помощта на иглата, писеца, длетото, камъка и най-вече човешката ръка...

В **каменната пластика** народните майстори използвали богато разнообразие на мотиви: човешки фигури, животни (лъвове, елени, коне), птици (гълъби, двуглав орел), змии, риби, растения (цветя, лози, розети), а също така и геометрични орнаменти, ритмически организирани.

Керамичната орнаментика е обикновено геометрична и растителна, изразявана от древно време с примитивни рисунки в отвесна или хоризонтална линии и куки, писани с ръка или получени чрез потекла бяла боя.

Художествената резба е едно от най-древните и най-разпространени видове в декоративното изкуство. В резбата се използват различни материали – дърво, камък кости и други, като им се придават различни образи – животни, цветя, портрети и други. Произведенията на различните резбарски школи се отличават помежду си по изказ, по форма, по композиция, но независимо от тези различия се разработват мотиви предимно с растителен характер: цветя (ружа, лале), житен клас, плодове, слънчоглед, а човешката фигура е много рядко употребявана

Художествените тъкани (тъкачеството) се характеризират с богатството и разнообразието на техники, цветове и композиции. Към тези тъкани могат да бъдат отнесени декоративните черги, тъкани на хоризонтален стан, с ритмично редуване на ивици, разпръснати зигзаговидно, с ромбични шарки и други геометрични фигури. Цветовете се определят от предназначението. Най-често се среща *червеният цвят, следван от зелен, син, черен и др.* Червеният цвят се използва и от естетически причини, и от причини от магически характер — в народните вярвания червеният цвят отблъсква злото. Белият и червеният цвят се използват като контрастиращи цветове. Най-рядко е използван жълтият цвят, тъй като народът го възприема като символ на болест и даже на смърт.

Ритмичността в орнаментите на **килимарството** зависи от района, в който те се създават. При чипровските и самоковските килими преобладават растителните орнаменти, често пъти геометризирани. *Основен мотив за чипров-*

ските килими е дървото, като «дърво на живота» или дърво с плодове, цветен храст, роза, стомничка с цветя, ваза с цветя, цветен храст с птиче, цветен клон, гирлянди, представени като вълновидно извито стебло, в извивките на което са разположени клонки, цветя или листа.

При котленските и пиротските килими широко приложение намират геометричните мотиви (триъгълник, ромбоид, звезда). Много характерна за котленския килим е «къдравата звезда» — ромб с контур от кукички.

Чергите много често са с чиста линеарна, ивична украса. Ивиците са комбинирани в групи със строго спазвана симетрия по отношение на ширина и колорит. *Получава се ритмика, която говори за извънредно тънък усет за тонова хармония.* „Не напразно народът казва: „Шарено е, шарено, та като че пее".

Шевицата е шита върху плат украса. Тя се прилага почти по всички дрехи, част от българската народна носия, както в мъжкото, така и в женското облекло из цяла България. Шевицата е свързана органически с облеклото, което представлява един вид фокус на всички народни художествени жанрове.

Българската шевица е изградена с орнаментика, в която преобладават растителните мотиви. Геометричните мотиви се представят от четириъгълника – квадрат, правоъгълник, ромб; от шестоъгълника, осмоъгълника и по-рядко от триъгълник и др. фигури. Тези мотиви преобладават в съставните елементи на по-сложни фигури или ивични композиции като: свастика, зигзаговидната линия, счупената или гладка двустранна кукичка, хиксовидната фигура, обикновеното кръстче, начупеният меандър, обикновени триъгълници, неправилни петъгълници, осмоъгълни звезди и др. Значително място в орнаментиката заема самостоятелната розета, която понякога е стилизирана до пълна геометризация. За устройството ѝ е характерно кръстовидно очертание, върху което са изградени четирилистната и осмолистната ѝ форма, а често се изграждат и по-сложни форми – средищен кръст, обща четириъгълна рамка и др. В зависимост от това е нейното звездовидното и геометрично изобразяване. Тази розета е ритмично композирана с други орнаменти или е самостоятелна – в ритмично оцветен ред.

П. Пунтев счита, че „п*ървообразът на* **везбените орнаменти** *трябва да се търси в татуировката на голото тяло, която с появата на тъканите се пренася върху облеклото.* Това се е пораждало от необходимостта да се запазят символичните изображения на татуировката, тъй като те са били тясно свързани с идеологическите потребности на хората от онова време. Изследванията на везбените орнаменти показват, че в по-ранните епохи те са имали не само декоративни функции. *В народното изкуство орнаментът не може да възникне като чиста форма без съдържание. Съдържанието и композиционното изграждане на орнамента са свързани с отношението на човека към природата и обществената среда в процеса на неговия труд.[8]*

Шевицата е възможност българката да покаже майсторството си на творец, знанията си за това каква е, от къде идва, какъв е нейният произход и в какво семейство отива, след като се омъжи, и не на последно място да даде израз

на търсенето си за красота, съразмерност, синхрон, ритмичност в материалния свят, в който пребиваваме.

При **златарските предмети** преобладават растителни орнаменти, но се срещат и животински орнаменти (птица, двуглав орел и др.). Особено ефектна е украсата на златарските произведения с филигран. Тънките сребърни или златни нишки дават възможност за красиво ажурно преплитане, за изобразяване на розета, листа, пера, пеперуди и др. форми на плътна метална подложка. [8]

Изписването на каруците включва геометрични фигури: кръг, триъгълник, правоъгълник, пресечен трапец, начупени линии. Обикновено те се използват за рамките на сандъка или дъната, като вътре се разполагат други орнаменти. Към рамкираните фигури може да се отнесе сърцеподобната фигура, в която в последствие народният художник рисува различни растителни орнаменти. Често срещани са зооморфните орнаменти: лъвска глава — сама или в комбинация със змия; конски глави, обърнати една срещу друга, или даже цели коне и магарета. Тези ритмични фигурни комбинации не са случайни и естествено носят символен характер.

Българската къща (градежът)

Къщите в различните райони на България се различават значително една от друга, но общите социално икономически и политически условия, бита и културата на народа обуславят съществуването на общи черти, обща композиция и планови решения, както и интересна метаморфоза в развитието на жилищното строителство. Общите елементи са седем – *къщи, чердак, пруст, соба, килер, обор и зимник.*

Развитието на къщата отразява вътрешните изисквания на човека към себе си и външните изисквания- към обиталището му и неговата организация. То е развитие на човека. Колкото по-високо е духовното и културно стъпало, на което се намира, толкова по-големи са и изискванията му за подредба, удобство, разграничаване и йерархия на живеещите в дома.

Фолклорът (англ., *folk* – народ, *lore* – мъдрост) може да притежава религиозни или митични елементи, обвързан е с традициите на всекидневния живот и често обединява практичното и езотеричното в единен разказвателен „пакет“ [2]. ***Мъдростта*** е съчетание на жизнен опит, разум и интуиция. В основата ѝ лежат качества на характера: съчувствието, състраданието, алтруизмът, себепознанието. Мъдростта като ценност се разглежда в културните, философски и религиозни източници като (благо)разумно и целенасочено приложение на знанието, което е най-ценено в обществото. Фолклорът често се смесва с митологията и понятията *религия* и *религиозни вярвания* обикновено се изключват. Така например римската религия е наречена „мит“ от християните, а мит и фолклор стават два термина, които обхващат разкази, които не кореспондират с доминиращата социокултурна структура на убеждение (идеология или философия).

Всички части от цялото, наречено народна мъдрост имат един общ елемент, който ги обединява и им дава енергия – ритъмът.

Ритъмът е основен, организиращ фактор във Вселената. Като такъв той управлява всички процеси в житейския път на човека и във физически, и в духовен план. Ханс фон Бюлоф казва: „В началото бе ритъмът! Така започва Библията на музиката". Ако трябва да сме по- точни, така започва и продължава битието, редуват се природните и жизнени цикли, периодите в развитието на човечеството. Това е и пътят на еволюцията на homo sapiens – еволюция на мисленето и на съзнанието.

Както Ритъмът обуславя вселенските цикли в широк смисъл, така той стои в основата на мисленето, което се проявява в човешките действия и се отразява в изкуството, като форма на проявление на Битието. Можем да предположим, че цялата човешка култура и цивилизация е заключена в артефактите на всяко изкуство, независимо от това какъв материален израз придобиват те. Или – Ритъмът е скелетът, въображението създава индивидуалност, изразните средства на изкуството извеждат на живот трансформирано и стилизирано знание, а ние, днешните хора, разчитайки езика на всяко изкуство като символност, може да получим информация, да видим картината на отдавна минали причини и следствия, облечени в цветове, шарки, фигури, слова, музика.

Ритмични модели могат да се намерят в артефактите на всяко изкуство, в което е заложено знание. В най-голяма степен това се отнася до различните страни на народното изкуство. Различните елементи на модела са различните страни на забравеното знание, а откриването им дава цялостна картина на битието. Ритмическата последователност е формата, а вариантите на комбиниране – съдържанието. РМ притежава и двете – и формата, и съдържанието. Промяната в съдържанието показва промяната в мисленето и духовното развитие на човека чрез изразните средства на всяко едно изкуство.

References

1. **Shishmanov, Iv.,** Sbornik za narodni umotvorenia (SbNU), 1, 1889, 18.

2. **Zhivkov, T. Iv.**, Narod i pesen. Problemi na folklornata pesenna traditsia. Otg. red. P. Dinekov. S., BAN, 1977. 252 s.

3. **Bochkov, P.** 2002, 272.

4. **Zlatkova, L.,** „RM v izkustvoto – holograma na epohata – shevitsata", sb. "Inovatsii v obrazovanieto", 2016, patuvasht seminar.

5. Muzikalno-terminologichen rechnik pod red. na Chetrikov, 251.

6. **Dzhudzhev, St.,** Balgarska narodna muzika, t. 1.

7. **Zlatkova, L.,** Ritmichniyat model v izkustvoto – holograma na epohata – II (narodnoto slovo), sbornik ot forum na sdruzhenie „Obrazovanie i tehnologii", Burgas, 2016.

8. **Puntev, P.,** Balgarski narodni vezbeni ornamenti, DI „Septemvri" 1977.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-133/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

За контакт: гл. ас. д-р Люба Златкова
ШУ „Епископ Константин Преславски“, гр. Шумен
Катедра МЕМВИ
Email – liuba.zlatkova@gmail.com

ТОКСИНИ В ХРАНИТЕ

Маргарита Бонева, Веселина Иванова

TOXINS IN FOODS

Margarita Boneva, Veselina Ivanova

ABSTRACT: This paper presents the effects of toxins in the food for health of people.
KEYWORDS: toxin, food, health

Проблемите, свързани с токсините и канцерогените в храните в съвременното общество, са особено актуални. Непрекъснато растящият здравен риск се явява проблем на националната сигурност. Токсините и канцерогените в храните, паралелно с хранителните добавки, са причина за непрекъснато растящия процент на заболелите от различни болести и високия процент на смъртност сред различни възрастови групи на населението в света.

Микотоксините са токсичен вторичен метаболит, произведен от микроорганизми от царството на гъбите, известни като плесени. Повечето гъби са аеробни. Те консумират органична материя при подходяща влажност и температура, размножават се бързо в колонии и нивата им за кратко време стават високи. Производството на токсини зависи от външната и вътрешната среда. Микотоксините не се разграждат в процеса на храносмилане и остават в хранителната верига. Готвенето и замразяването не разрушават някои микотоксини, вследствие на което възниква токсичен ефект в замърсени хранителни продукти от афлатоксин и други микотоксини. Афлатоксините са тип микотоксини, произведени от вида Aspergillus като например A. flavus и A. parasiticus. Понятието „афлатоксин“ се отнася до четири различни вида произведени микотоксини, които са B1, B2, G1 и G2. Афлатоксин B1 е най-токсичният и е мощен канцероген, пряко свързан с рак на черния дроб. При остра афлатоксикоза, която се среща рядко, се развива мастна дистрофия и некроза на черния дроб, а при хроничната форма – цироза и първичен карцином на черния дроб. Развитие на гъбичките с образуване на афлатоксин най-често се наблюдава по фъстъците и зърнените храни. Афлатоксините се продуцират най-често при температура 20–30 градуса и влажност 85–90 %. Освен афлатоксини гъбичките от рода Aspergillus отделят и други токсини, от които най-разпространени са охратоксините.

Съществуват няколко вида афлатоксини. Някои са особено вредни, защото въздействат направо върху гените. На момента човек усеща нещо като леко разстройство, но ако консумира по-често храни, замърсени с токсини,

има риск от цироза или рак на черния дроб. В риска да се развие онкологично заболяване са включени и други фактори - индивидуалното неразположение, натрупаните токсини и появата на хронично заболяване. Най-силно канцерогенно влияние има афлатоксин B1, който може да се открие дори в млякото или месото на животни, консумирали замърсени фуражи. Най-рисковите продукти за афлатоксина B1 са ядки, ориз, пшеница, фуражи, сушени плодове, подправки, сурови растителни масла. В случаите, в които животните консумират заразен с гъбички фураж, отделяните от тях токсини се метаболизират в черния им дроб и попадат, макар и в по-малки количества, в млякото и месото им като афлатоксин от друг тип – M1. При еднократна консумация на замърсени с него продукти човек получава леко хранително отравяне. Дългосрочният ефект е върху клетките на черния дроб. По кръвен път този токсин може да предизвика и различни форми на левкоза. Хората трябва да бъдат особено внимателни и с различни продукти в домакинството, които видимо имат мухъл. Например, при ябълки с кафяви петна, те трябва да се изрежат добре и да се консумира само онази част от плода, която е без промяна във вкуса и мириса. Плесенясалият хляб също крие риск за човешкото здраве. Афлатоксинът е опасен вторичен продукт на плесените по растенията така широко разпространен, че Агенцията за храните и лекарствата (FDA) го класифицира като „неконтролируем замърсител “. Афлатоксините променят тялото на клетъчно ниво и насърчават растежа на раковите клетки. При избягване на афлатоксините или прочистване на тялото от тях се намалява рискът от раково заболяване. Афлатоксинът подтиска имунната система. Наред с токсините в околната среда и лекарствата, които отслабват имунната система, афлатоксинът отваря вратата за всяко второ сериозно заболяване и го улеснява да навлезе в тялото. Афлатоксинът е в синергична връзка с хепатита и доказано влошава симптомите на ХИВ/СПИН. Хроничната афлатоксикоза, за която основна причина е разваленатa храна, се счита за субклинично разстройсто. Клетъчната ефективност направлява тялото добре да обработва протеините, липидите и кислорода. Ключова част от това е митохондриалното дишане, незабележима функция, която въпреки това, когато тялото не функционира добре, човек се чувства сякаш всичкият кислород е изтискан от него. Афлатоксинът снижава митохондриалното дишане, което кара клетките ви да престанат да действат както трябва, поставяйки основата както на сърдечносъдови заболявания, така и на недостатъчност на органите. Друг голям проблем на клетъчно ниво е намаленото преработване на липидите. Това води до затлъстяване на черния дроб, а затлъстелият черен дроб не може да преработва храните, нито да прочиства кръвта ефективно. В резултат на това хората с остро отравяне от афлатоксин имат жълтеница, цироза и други признаци на чернодробна недостатъчност. Афлатоксинът разстройва храносмилателната система като блокира способността на тялото да усвоява мазнините и мастно разтворимите витамини. Тук попадат витамините A, D, E, и K. При авитаминоза, след време се усеща влошено здраве на костите, слабост в мускулите, влошено зрение, развалени зъби и суха кожа. Отравянето с афлато-

ксини предизвиква гадене и коремни болки. При приемане на огромна порция развалена храна се наблюдават припадъци и вътрешен кръвоизлив, спира се растежът и развитието на мозъка на децата. Дългосрочни изследвания в Африка показват, че децата, изложени на афлатоксини, изпитват спиране на растежа и неврологични увреждания. Това се свързва директно с начина, по който афлатоксинът в храната блокира стомаха да не усвоява хранителните вещества и намалява клетъчната ефективност. При децата гладното тяло, останало без енергия, не расте и не изгражда мозъчна тъкан и неврални мрежи. В резултат на това, не само че децата остават дребни за възрастта си, но също така умът и нервната им система ще са по-малко пъргави. Афлатоксинът в храната идва от спорите на плесени, които растат по растенията, но има определени растения, които са много по-податливи на афлатоксин от другите растения. Царевицата вероятно е най-често срещаният носител на афлатоксини и всичко, направено от царевица, предизвиква проблем. Тук трябва да включим тестените храни за закуска, чипса, всичко подсладено с царевичен сироп или пържено в царевично олио. Пшеницата е друг водещ носител на афлатоксини, а непоносимостта към глутен се свързва с алергии към афлатоксина. Суровите ядки са по-опасни от обработените, като особено внимание трябва да се отделя на фъстъците и фъстъчените масла. Млечните продукти и яйцата често биват пропускани като основни източници на афлатоксин в храната, но животните, хранени със заразена царевица или пшеница, предават афлатоксините и на хората, които ги консумират. Сушените плодове – особено смокините – могат да са пълни със спори на плесени. Ядките, включително американските орехи, шам-фъстъците и орехите са податливи на заразяване с афлатоксини. Някои подправки – като черният пипер и лютите чушки също са източници на афлатоксин. Те могат да се инфектират с плесен, докато се сушат, пренасят и складират. Разбира се зърнените храни, които са непригодни за човешка консумация често се продават за хранене на животни, при които могат да се използват фуражи със съдържание 10 или дори 20 пъти над допустимото за хората. Афлатоксините са генотоксични и канцерогенни.

Микотоксикозата е термин, използван за отравяне, свързано с експозиция на микотоксини. Симптомите на микотоксикоза зависят от вида и концентрацията на микотоксина, продължителността на експозиция, както и възрастта, здравословното състояние и пола на изложения индивид. Недостигът на витамини, злоупотребата с алкохол и инфекциозна болест могат да засилят ефектите на микотоксините. Микотоксините имат потенциал за остри и хронични ефекти върху здравето чрез поглъщане, контакт с кожата и вдишване. Тези токсини могат да навлязат в кръвообращението и лимфната система. Те инхибират синтеза на протеини, увреждат макрофагите и увеличават чувствителността към бактериални ендотоксини. По-често срещаните симптоми на токсичен ефект в замърсени хранителни продукти от афлатоксин и други микотоксини – микотоксикоза, могат да включват: фибромиалгия и свързани с нея прояви като респираторен дистрес, кашлица, синузит затруднено преглъщане, задавяне,

повръщане, свръхчувствителен пневмонит, парене в гърлото и белите дробове, хрипове, недостиг на въздух, кашлица, синдром на дразнимото черво, гадене, диария, остри коремни стомашни лезии, болка в черния дроб, далака, бъбреците, пикочния мехур, тъмна урина или болезнено уриниране, обложен език, лош вкус в устата хранителни алергии, променен имунитет, загуба на паметта, неясен говор, промени в мозъчната функция, зрителни нарушения, подути лимфни възли, дисфункция на щитовидната жлеза, нарушение на функцията на надбъбречната жлеза, главоболие, тревожност, депресия, объркване, промени в кръвното налягане, сърцебиене, шум в ушите, проблеми с равновесието, виене на свят, загуба на слуха, умора, кръвоизливи от носа, внезапни промени в теглото, мускулна скованост и болка, гърчове и смърт.

Токсините причиняват три вида отравяния - неврогенно, което поразява нервната система, гангренозно – засегнат е стомашно-чревният тракт, и смесено. Коварното при афлатоксините е, че те нямат нито вкус, нито мирис и човек по нищо не може да познае, ако сиренето, ядките или брашното са заразени. Много са устойчиви, след като веднъж са се развили. Друга неприятна тяхна черта е, че са устойчиви на температури от 200 градуса. Това значи, че дори продължително варене не ги унищожава. Хората могат единствено да разчитат на строгия контрол с лабораторни проби на хранителните продукти. Освен млечните продукти, палмовите, соевите и други масла също биха могли да съдържат афлатоксини. Храни като моркови, магданоз, целина успешно се борят с токсините и намаляват негативния ефект от плесените.

Има и други видове гъбички в бита, които могат да отделят опасни за човека токсини. Такива са гъбичките фузария, които също могат да предизвикат левкоза от хранително естество. Те може да се съдържат в мухлясалия хляб наред с афлатоксините. Сериозен е рискът от увреждане на костния мозък и лимфните клетки. Плесенясалият хляб може да предизвика и друга интоксикация, при която човек се чувства и държи така, сякаш е пиян, защото филиите съдържат вещество, което има невротропно въздействие. Такива пациенти изпитват еуфория, световъртеж, нарушена координация, смеят се на всичко и възприемат ставащото около тях безкритично.

Токсините фузариум се получават от над 50 вида Fusarium и заразяват зърното на зърнени култури като пшеница и царевица. Те включват редица микотоксини като фумонизини, трихотецени, които са най-силно свързани с хронични и фатални токсични ефекти, и зеараленон. Алиментарно-токсична алевкия е тежко заболяване, причинявано от токсини, продуцирани от гъбичката Fusarium sporotrichoides. Заболяването настъпва при консумация на продукти, най-често хляб, приготвен от съхранявани на открито зърнени храни. Токсините на гъбичките поразяват костномозъчната и лимфната тъкан, като предизвикват некротични изменения в костния мозък. Отравянето с „пиян хляб“ е вид токсичен ефект на замърсени хранителни продукти от афлатоксин и други микотоксини, който се предизвиква при консумация на хляб, приготвен от зърна, поразени от гъбичката Fusarium graminearum. Тя се развива при неправилно съхранение на

зърнените храни във влажни помещения. Токсинът има невротропно действие. Клиничната картина наподобява алкохолно опиване с еуфория, световъртеж, нарушение в координацията на движенията. Охратоксинът е микотоксин, който произлиза от три вторични метаболитни форми A, B и C. Всички са произведени от видове Penicillium и Aspergillus. Aspergillus ochraceus е намерен като замърсител на широк кръг от стоки, включително напитки като бира и вино. Цитринин е токсин, който е изолиран за пръв път от Penicillium, но е установен в повече от една дузина вида Penicillium и няколко вида Aspergillus. Някои от тези видове се използват за производството на храни като сирене (Penicillium camemberti). Цитрининът действа като нефротоксин, независимо че той е свързан с такива храни като пшеница, ориз, царевица, ечемик, овес, ръж.

Алкалоиди на моравото рогче са съединения, получени като токсична смес от алкалоиди в склероции на видовете от Claviceps, които са патогени на различни видове трева. Поглъщането на склероции на рогче от заразени зърнени култури, често под формата на хляб, произведен от замърсено брашно, причинява заболяването исторически известно като „Огън на Св. Антоний ". Токсичността се дължи на наличните алкалоиди, ерготамин, ерготоксин и др. имащи адреналиноподобно действие. Съвременните методи за почистване на зърното значително са намалили ерготизмът като човешко заболяване, но все още той остава важен ветеринарен проблем.

Патулинът е токсин, произвеждан от P. expansum, видове Aspergillus, Penicillium и Paecilomyces. P. expansum и е специално свързан с редица мухлясали плодове и зеленчуци, по-специално гниещи ябълки и смокини.

Признаци на заболяване от хранителни продукти може да се наблюдават и в резултат на продължително топлинно въздействие, особено при пържене – картофите „фри", чипсовете, поничките, пържолите и т. н. Има данни, че съдържанието на акриламид в чипсовете може да достигне 600 микрограма на килограм. Опасното вещество е открито още в крекерите, царевичните пръчици, пуканките, мюслито, шоколадовите бисквити и в още редица храни, много от които любими на децата. Има убедителни доказателства, че жени, консумиращи в по-голяма степен храни, съдържащи акриламид увеличават двойно риска от заболяване от рак на яйчниците или на маточната шийка. Установено е, че рискът от рак на простатата при мъжете, които са горещи привърженици на пържените храни, е с около 40 % по-висок в сравнение с тези, които избягват пържените храни. Неотдавна учени от Мюнхенския университет откриха в пържените картофи още по-опасен канцероген от акриламида – глициамид. Съществуват сведения, че около 10 % от акриламида в черния дроб се превръща в глициамид. За съжаление с изброените вещества далеч не се изчерпва списъкът на опасните за здравето на човека химични съединения, съдържащи се в пържените храни. Към него следва да се добавят още полицикличните ароматни въглеводороди (бензпирен, хризен, коронен и т. н.), хетероцикличните амини, пероксидите, трансмазнините, полимерите на мастните киселини, свободните радикали и т. н.

Полицикличните въглеводороди, които в значителни количества се съдържат в обичаната от мнозина добре препържена коричка, са „първокласни " канцерогени. Съгласно регламент на ЕС съдържанието на особено опасния бензпирен в хранителните мазнини не трябва да надвишава 2 микрограма на килограм. Стряскаща е информацията, че в добре препърженатa пържола това количество може да достигне повече от 60 микрограма на килограм.

Хетероцикличните амини, които се образуват от аминокиселините при високотемпературното въздействие върху богати на белтъчини продукти (риба, месо), също са канцерогенни. Според някои изследвания тяхното вредно действие частично може да се минимизира при консумиране на плодове, зеленчуци и на киселомлечни продукти заедно с добре препържените храни.

Пероксидите, които се получават при продължителното нагряване на растителните масла, също са силни канцерогени. За отбелязване е, че тези опасни и изключително реактивоспособни вещества не се образуват в рафинираното маслиново и палмовото масло. При високата температура естествената форма на растителните мазнини се трансформира в трансформа, която е „непозната " за човешкия организъм. Достоверно е установено, че трансмазнините повишават нивото на холестерола в кръвта и освен това са и силни канцерогени. Свободните радикали са способни да дадат начало на редица патологични процеси в човешкия организъм. По категоричен начин е доказано, че вредните вещества в препърженатa храна са девет пъти повече, отколкото в приготвената чрез варене, и те сериозно натоварват и увреждат черния дроб – главната биохимична лаборатория на човешкия организъм. Тези вещества са особено вредни за хора с кожни заболявания, например псориазис.

Акриламидът е класифициран от Международната агенция по изучаване на рака като вероятен канцероген. Между най-важните продукти, съдържащи акриламид, включени в Европейската база данни, са: пържените картофи, картофените чипсове, препечения хляб, закуските на зърнена основа и бисквитите. Акриламид се образува в реакцията на Maillard от редуциращи захари, като глюкоза и фруктоза и аспарагин. При тестени продукти са наблюдавани нива на акриламид до 2000 mg/kg. Най-високи нива са открити в продукти, приготвени с амониев хидрогенкарбонат (набухвател), като е установено, че той спомага за образуването на акриламид в сладки тестени продукти. Методите, използвани за определяне на концентрациите на акриламид, се основават на газово или течно-хроматографско разделяне и масспектрометрична или двойна масспектрометрична идентификация, което позволява реално откриването на акриламид при ниски концентрации, като 10 μg/kg в пържени храни, храни на зърнена основа, кафе и кафеени продукти. Ефективен начин за намаляване на образуването на акриламида е да се превърне аминокиселината аспаргин в аспартамова киселина, посредством използуването на ензима аспарагиназа. Аспарагиназата редуцира акриламида до 90 % в храни като бисквити, сухари, снаксове и крекери. Предимствата на аспарагиназата се заключават в значителната редукция на акриламида без промяна във вида и вкуса на крайния продукт. Ензимът

премахва избирателно аспаргина, като другите аминокиселини и захари остават активни, за да спомагат реакцията на Maillard, която има отношение към вида и вкуса на готовия продукт. Като се използват хроматографски методи е доказано, че профилът на ароматните компоненти в сухари, сладки бисквити, крекери и др. тестени изделия, е същият в проби с и без аспарагиназа. Дозите, температурата са гъвкави и могат да се адаптират при различните теста. Сладкишите, чипсът и бързото хранене ни правят агресивни и раздразнителни.

Хризенът е полицикличен ароматен въглеводород ($C_{18}H_{12}$), чиято молекула съдържа 4 кондензирани бензенови ядра. Наименованието «хризен» произлиза от гръцката дума Χρύσος, chrysos, която означава «злато», и се свързва със златисто-жълтия цвят на кристалите на този въглеводород при първоначалното им изолиране. Чистият хризен е безцветен, а жълтеникавата окраска му придава примес от изомера «тетрацен», който трудно може да се отстрани. Предполага се, че хризенът, както и другите полициклични ароматни въглеводороди, са канцерогени.

Короненът е полицикличен ароматен въглеводород, състоящ се от шест кондензирани бензенови ядра ($C_{24}H_{12}$). Жълто вещество, разтворимо в бензен, толуен и дихлорметан.

Терминът „диоксин“ обхваща група от 75 химически подобни полихлорирани дибензо-р-диоксини (PCDDs) и 135 полихлорирани дибензофурани (PCDFs). Отделните химикали в групата се наричат конгенери. Полихлорираните бифенили (PCBs) структурно наподобяват диоксините. Има 209 PCB конгенери, разделени в две основни групи: (1) “ диоксино-подобни PCBs “, група от 12 PCBs, показващи подобни на диоксините токсикологични свойства и (2) недиоксино-подобни PCBs, които имат по-ниска токсичност и които обикновено са преобладаващите конгенери в проби от околната среда.

Диоксините и PCBs PCDDs/PCDFs и PCBs са мастноразтворими съединения, които се натрупват в тъканите на животни и хора, освен че се свързват с почвите и другите органични вещества в околната среда. Тяхната способност да се натрупват в тялото, заедно с хлорираната им същност, отчасти обяснява токсичността им. Различните диоксинови конгенери съдържат между 1 и 8 атома хлор, а тези, които представляват интерес в смисъл на ефект върху здравето, съдържат хлор в 2-, 3-, 7- и 8-позиция на молекулата. Така че от 210 теоретично възможни конгенери само 17 представляват интерес от токсикологична гледна точка, като най-токсичен е 2,3,7,8-тетрахлородибензо-р-диоксин (TCDD). Токсичните конгенери се свързват с арилвъглеводородния (Ah) рецептор в повечето човешки и животински тъкани, като предизвикват токсичен отговор. Експозицията на диоксини може да доведе до широк спектър от здравни ефекти, включително рак, нарушения в репродуктивната и имунната система и хлоракне (кожно заболяване). TCDD се счита за канцероген за хора и по аналогия другите диоксини също се разглеждат като канцероген. Децата, от майки, погълнали диоксини преди раждането, показват ендокринни изменения и промени в развитието и възможни невроповеденчески ефекти. Дио-

ксино-подобните PCBs се считат за подобни по токсичност на диоксините, тъй като те също се свързват с Ah рецептора. Други PCBs (недиоксино-подобни) не реализират токсикологичните си въздействия чрез свързване с Ah рецептора, но въпреки това са свързани с широк спектър токсични отговори, показани в токсикологични изследвания, включващи въздействие върху развитието, имуно- и невротоксичност, ендокринни разрушаващи въздействия и промоция на тумори. Те са силно резистентни на процеси на разграждане поради липофилните си свойства и, следователно, присъстват устойчиво в околната среда, след което влизат в хранителната верига чрез животни и риби. При крави и други млекодайни видове високи нива на диоксин могат да се срещнат в млечната мазнина, каймака и в продукти като сирене, освен нивата в трупното месо. При рибите високи нива могат да се намерят в мастни тъкани като черния дроб и следователно в рибените масла. Оценено е, че до 90 % от човешката експозиция на диоксини е резултат от приема на храни, съдържащи диоксин, главно храни от животински произход. Диоксините са много токсични и смъртоносната им доза е много малка в сравнение с други отровни вещества. В организма на човека 90 % от диоксините попадат с месото, рибата, млечните продукти и с питейната вода. След като попаднат в организма, те циркулират в кръвта, отлагат се в мастните депа и много бавно се разлагат и извеждат от организма. Диоксините увреждат ДНК, потискат имунитета, грубо се намесват в процесите на деление и специализация на клетките, което предизвиква онкозаболявания. Експертите отнасят диоксините към най-опасните канцерогени в околната среда.

Бензпиренът е токсичен, а това се обяснява със свързването му с нуклеотидите в молекулите на ДНК, като това води до мутации у новородените. Той е типичен химически канцероген в околната среда, който притежава свойството биоакумулация, с което се обяснява и токсичният му ефект дори при ниски концентрации. Бензпиренът оказва и мутагенно действие със силен канцерогенен ефект върху човека и животните. В организма постъпва чрез кожата, дихателната и храносмилателната система. Основни източници на бензпирен са околният въздух, цигарешият дим, отделяните продукти при изгаряне на въглища, дърва или друга биомаса, автомобилният транспорт, асфалтът, каменовъглената смола. Всяка цигара е източник на 52–95 нанограма бензпирен. Следи от бензпирен са открити в какаови зърна след печене, в кафето, чая, шоколада, в месо, приготвено на барбекю.

Палмовото масло се съдържа почти навсякъде – в бонбони, бисквити, пържени картофи, течен шоколад, чипсове, спагети, сухари и др. Особено е тревожно влагането на палмовото масло в млечните произведения, особено в сиренето. Неслучайно през последните години българите страдат от системен недостиг на калций, което води до непоправимо увреждане на костната система. Палмовото и кокосовото масло съдържат наситени мазнини, които имат растителен произход и се съхраняват дълго време, без да променят свойствата си. Палмовото масло се използва в производството на маргарин и други заместители на кравето масло. То удължава срока им на съхранение, като запазва вкуса и

цвета им и в това се заключава единствената полза от него. Наситените мастни киселини увеличават нивото на холестерина в кръвта и провокират развитие на атеросклероза, тромбоза на съдовете, сърдечни заболявания, затлъстяване и по тази причина палмовото масло е изключително вредно за хора от всяка възраст. Маргаринът с палмово масло е изключително вреден за здравето. Освен палмово масло, той може да съдържа и хидрогенизирани растителни масла, които са не по-малко вредни. Получените в процеса на производството трансизомери на мастните киселини са чужди за организма на човека, те слепват кръвните клетки, образуват тромби и повишават количеството холестерин в кръвта. Това води до диабет, онкологични тумори, импотентност и безплодие, нарушение на обмяната на веществата, исхемична болест на сърцето, инфаркт на миокарда, рак на гърдата и простатата. Най-много трансизомери се съдържат в някои видове кашкавал, меки и твърди маргарини, хамбургери, чипсове, сухари, пържени картофи, сладкарски изделия, сладоледи, шоколади. Палмовото масло е силен канцероген. Развитите страни отдавна са се отказали от внасянето и влагането на палмовото масло в хранителната индустрия, те ограничават продажбата на продукти, които го съдържат, и на етикета задължително отбелязват наличието му.

Кадмият (Cd) попада в организма, чрез храната като кадмиев йон, а замърсяванията с него се предизвикват чрез употребата на всички изкуствени торове. Кадмият освен алергичен има ясно изразен канцерогенен ефект, предизвикващ рак на белите дробове и на задстомашната жлеза.

Медта (Cu) попада в организма чрез водата и храната. Външното замърсяване с медни йони се регистрира при неспазване концентрациите за използване за пръскане с бордолезов разтвор ($CuSO_{47}H_2O$). Медта, попаднала в организма, увреждa далака, черния дроб и бъбреците.

За човешкия организъм токсичен ефект имат нитратните йони, попаднали в организма по хранителната верига в резултат на използване на изкуствени торове от групата на селитрите. Нитратните йони в резултат на биотрансформации в организма се превръщат в нитрозамини, които са канцерогенни. Най-високо съдържание на нитрати е доказано в листните зеленчуци – зеле, спанак, салатки, в по-малки количества в – краставици, домати, тиквички, патлажани, картофи.

Токсичен ефект имат и сулфидите ($S^2 - 1$ – соли на металите със сероводородна киселина). Те проявяват токсичния си ефект, попадайки в организма чрез храната. Тези йони реагират с белтъците и в резултат на това се нарушава обмяната на тази група вещества.

Токсични свойства имат и различните пестициди, като най-опасни са хлорсъдържащите.

Храната на съвременния човек не съдържа само енергийни материали, но и компоненти, които нямат хранителен произход. Те се наричат ксенобиотици, или чуждородни вещества. Това са чужди за живите организми химически вещества, които не влизат в биотичния кръговрат. Към тях спадат радионукли-

дите, отровните химикали, нитратите и нитритите, микотоксините, различни видове биологични замърсители – микроорганизми и вируси. Ксенобиотиците, попаднали в организма, се превръщат в резултат на участие във фази I и II в различни метабонати, които могат да имат свойства, еднакви с тези на изходния ксенобиотик или свойства, различни от тези на изходното вещество.

Канцерогените пък са фактори, които самостоятелно или след определено видоизменяне могат да предизвикат превръщането на нормалната клетка в злокачествена. Световната здравна организация дава следното определение на това понятие: „Канцерогенът е физически, химически или вирусен агент, който поради своите физически или химически свойства може да предизвика необратима промяна или увреждане на онези части на генетичния апарат, които осъществяват хомеостатичния контрол над соматичните клетки".

Полицикличните въглеводороди от дима, с който се опушват колбасите и месата, са канцерогени. Обработката на продуктите с дим, консервирането, осоляването, печенето ускоряват образуването на канцерогенни нитросъединения в тях. Освен това синтезът на канцерогенните нитросъединения се извършва и в организма. Канцерогенните нитросъединения могат да предизвикат тумори в стомаха, хранопровода, черния дроб, гърлото, бъбреците, пикочния мехур, главния мозък и др.

Биологичните опасности в храните идват основно от микроорганизми, включително бактерии, вируси, приони, плесени и паразити. Микроорганизмите, които при определени условия могат да навредят на човешкото здраве, се наричат патогени, а причинените болести – хранителни заболявания.

Добре познатите грам положителни бактерии: Clolstridium botulinum, Clolstridium perfringens, Bacillus cereus, Staphilococcus aureus, Listeria monocytogen се характеризират със силна токсичност, както следва:

При Bacillus cereus заболяването е причинено от бактериална интоксикация с инкубационен период – ½ часа и симптоми водниста диария, коремни спазми и болки след консумация на замърсени храни като сварен ориз, царевица и картофи.

При Clolstridium botulinum болестта е ботулизъм с инкубационен период от 12 до 36 часа и симптоми: гадене, повръщане, диария, умора, главоболие, сухота в устата, двойно виждане, мускулна парализа, дихателна недостатъчност. Предизвиква се от замърсените храни с ниска киселинност, неправилно консервирани храни, съхранявани при неподходяща температура зеленчуци, месо, колбаси, риба.

При Clolstridium perfringens болестта е токсин-бактериална инфекция с инкубационен период от 8 до 24 часа със симтоми като диария, коремни болки, главоболие, втрисане в резултат на прием на замърсени храни като месо и други храни, съхраняване и при неподходяща температура.

При Listeria monocytogen болестта е листериоза с инкубационен период два дни до три седмици. Симптомите са менингит, увреждане на централната нервна система и на редица вътрешни органи, в които се образуват множество

специфични грануломни възли, наречени диастериоми, получени в резултат на консумация на замърсени храни като зеленчуци, непастьоризирано мляко и млечни продукти, сурово месо и готови за консумация храни, включително деликатесни меса.

От групата на Грам отрицателните бактерии най-разпространени патогени са: Salmonella, Escherichia coli, Shigella, Campylobacter jejuni, Yersinia.

При Campylobacter jejuni болестта е бактериална инфекция, дори и с нисък брой на клетки с инкубационен период 1 до 7 дни със симптоми: гадене, коремни спазми, диария, главоболие в резултат на замърсени храни от домашни птици и замърсена вода.

При Escherichia coli 0157:H7 болестта е ентероколит с инкубационен период от 2 до 4 дни. Симптомите са: хеморагичен колит, хемолитично уремичен синдром. Те са резултат на прием на замърсени храни като сурови и недостатъчно топлинно обработени говеждо месо, сурово мляко, зеле, непастьоризирани плодови сокове, сурово сушени колбаси, зелена салата, месо от дивеч, сирене и извара.

При Salmonella болестта е салмонелоза с инкубационен период 12 до 24 часа. Симптоми: гадене, диария, коремни болки, висока температура, главоболие, втрисане, отпадналост в резултат на замърсени храни като месо, птици, яйца, млечни продукти.

При Yersinia болестта е йерсинеоза с инкубационен период от 1 до 3 дни. Симптоми: ентероколит, може да наподобява остър апендицит. Замърсени храни: сурово мляко, мляко с какао, вода, свинско месо и др.

Патогеннните микроорганизми са опасни дори и в малки концентрации и проявяват своето неблагоприятно действие, като предизвикват съответно хранителни токсико-инфекции или хранителни интоксикации.

Усилията на Световната здравна организация са насочени към фокусиране на общественото внимание върху значението на безопасността на храните по цялата дължина на хранителната верига в един глобализиран свят, от производството и транспорта до приготвянето и потреблението. Опасните храни са причина за смъртта на около 2 милиона души годишно – включително и много деца. Храни, които съдържат вредни бактерии, вируси, паразити или химични вещества, са отговорни за над 200 заболявания. В съвременния свят постоянно възникват нови заплахи за безопасността на храните. Част от тях са свързани с промени в производството на храни, разпределение и потребление, промени в околната среда, нови и появяващи се патогени микроорганизми с антимикробна резистентност. Всичко това създава сериозни предизвикателства за националните системи за безопасност на храните. В днешно време значително са се увеличили пътуванията, а търговията обхваща все по-големи територии. Впоследствие всичко това води до значително повишаване на вероятността от замърсяване на храните. Безопасността на храните е споделена отговорност. Важно е да се работи отговорно по цялата верига на производство и консумация на храни.

References

1. **Galabov, A.** (2001); Svetovna konspirazia sretchu zdraveto (Global conspiration about health), Sofia: Kibela.
2. **Kolbin, A.** (2002): Chrana I lechenie (Food and treatment). Sofia: Kibea.
3. **Manahan, S.** (2000); Environmental Chemistry.CRC.
4. **Petrov, G.** (2011); Organichna himia (Organic Chemistry). Sofia; Nauka I izkustvo.
5. The Gale Encyclopedia of alternative medicine (2009). Sofia: Svetovna bibilioteka.

Статията е изготвена по проект № РД-08-129/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

Prof. DSc Margarita Boneva
Department of Technological and Vocational Education, Preschool and Primary School Education
Pedagogical faculty Konstantin Preslavsky – University of Shumen
e-mail: boneva@shu.bg

Veselina Ivanova
PhD student and Lecturer Department of Social pedagogy
Pedagogical faculty Konstantin Preslavsky – University of Shumen
e-mail: v.ivanova@shu.bg

СКРИНИНГОВО ПРОУЧВАНЕ НА ЗДРАВОСЛОВНОТО СЪСТОЯНИЕ И КАЧЕСТВОТО НА ЖИВОТ НА СТУДЕНТИ ОТ БУРГАСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „АСЕН ЗЛАТАРОВ“

Мария Н. Бурева

SCIENTIFIC STUDY OF THE HEALTH CONDITION AND THE QUALITY OF LIFE OF BURGAS STUDENTS UNIVERSITY “ASEN ZLATAROV”

Maria N. Bureva

ABSTRACT: This screening study aims to get information on the health status of the student community. With the help of a targeted questionnaire containing 13 basic questions and 56 alternative answers, a response to current socio-cultural problems in the field of health and healthcare is sought. The survey is sampling and has an anonymous character

KEYWORDS: screening, screening study, health, health status, quality of life, frequency analysis system approach

Въведение

През последно време понятието *„качество на живот“* (quality of life) става все по-популярно в областта на медицината и здравеопазването[2, 3, 6]. То е предмет на редица международни проучвания (EuroLIFE, ESS) [6]. Много фактори влияят на оценката на качеството на живот (физическото, духовното и здравословното състояние), в зависимост от стойностната система на човека, в каква културна среда принадлежи и др.

Физическата активност, здравето и качеството на живот са тясно свързани [1, 4, 7]. В този контекст следва да отбележим, че човешкото тяло е създадено да се движи и поради това се нуждае от редовна физическа дейност, за да функционира оптимално и за да се избегнат заболявания [1, 2, 5, 7]. Доказано е, че заседналият начин на живот е рисков фактор за развитието на заболявания на опорно-двигателния апарат, на много хронични заболявания, включително сърдечносъдови и е една от основните причини за дискомфорт на живота и смъртност. Освен това активният живот води до много други социални и психологически ползи и съществува пряка връзка между физическата активност и продължителността на живота, така че физически активните хора често жи-

веят по-дълго от неактивните. В друг аспект здравето е динамично състояние, което силно се влияе от околната среда, условията на труд и начина на живот. Именно тези актуални факти, доказателства и научни постановки провокираха нашия интерес към темата на проучването.

Методология и методика на изследването

Методологичната основа на изследването е целевият подход и скринингов анализ за проучване на здравословното състояние и качеството на живот на определени социални групи от населението.

Цел на изследването е проучване на здравословното състояние и качеството на живот на 60 студенти – жени и мъже от Бургаски университет „Асен Златаров", които са включени в спортно-педагогически експеримент на докторант М. Бурева към ШУ „Епископ Константин Преславски".

Предмет на изследването е качеството на живот и здравният статус на студентите от БУ „Асен Златаров".

Обект на изследването са персоналните компетенции и отношение на студентите към своето здраве, към здравето като обществено богатство и съпътстващите го проблеми и оценка на качеството на студентския живот.

Методика на изследването. Основен метод за събиране на информация е литературен обзор и теоретичен анализ, а за сбор на данни използвахме анкета за скринингово социологическо проучване с помощта на тест за физическо и психично здраве. Тестът (SF – 8 Health Survey) е многопосочна кратка анкетна форма за изследване на психометрични показатели на здравето, отнасящи се до психофизическото състояние на индивида [2, 3, 9]. Скалата за оценка е от 0 – 100 точки, като най-добър резултат се оценява със 100 точки. Анкетната карта съдържаше 8 въпроса, обобщени в 8 основни насоки, а те от своя страна в два общи показателя, които дават информация за физическо и психическо здраве на изследваните лица. [9]. Нашата модифицирана анкетата съдържа 13 базови въпроса с възможни 56 алтернативни отговора. Получената емпирична информация обработихме статистически чрез алтернативния (честотен) анализ. За улеснение на анализа част от резултатите представяме графично чрез кръгови и колонни диаграми.

Резултати и анализ

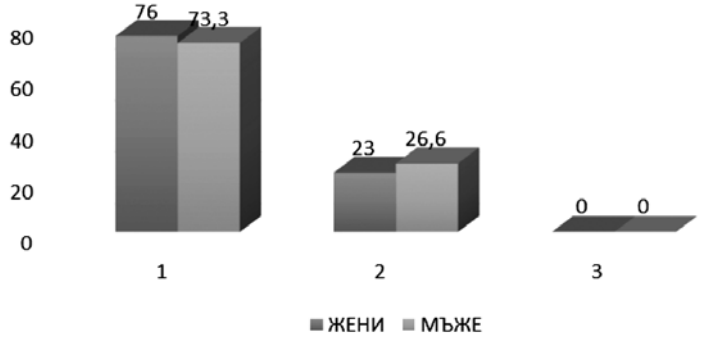
Първият и вторият въпрос от анкетата на пръв поглед изглеждат елементарни, но всъщност, за да отговорят компетентно студентите трябва да имат определени и то специфични знания по въпроси, които са предмет на медицината – хигиена, физиология на двигателната дейност, екология и др.

Първият въпрос на анкетата – *„Запознати ли сте със заплахите за Вашето здраве от обездвижването и заседналия начин на живот?"* генерира три алтернативни отговора: *„напълно"; „частично"* и *„не"*. На диаграма 1 предста-

вяме честотното разпределение за отговорите на жените и мъжете. В зоната на 50 % + попадат студентите, които декларират, че са напълно запознати със заплахите за здравето, които произтичат от обездвижването и заседналия начин на живот: в по-добра позиция са студентките – 76 %, при 73,3 % за студентите (вж. диаграма 1). Разбираемо разпределението на отговорите по алтернатива 1.1. предопределя отговорите по алтернатива 1.2. – „частично запознати", тъй като в изследваната извадка няма студенти, които да не са запознати в някаква степен с този здравен научен въпрос.

По-добрата осведоменост на студентките вероятно се дължи на по-силна загриженост към формата и теглото на тялото в козметичен план, докато от други проучвания е известно, че мъжете в тази възраст проявяват известно *„нехайство"* към наднорменото тегло, като следствие на заседналия начин на живот и обездвижването.

Диаграма 1 - честотно разпределение на отговорите по 1 въпрос- алтернатива 1.1. и 1.2. - ЖЕНИ и МЪЖЕ



Високата степен на осведоменост – над 70 %, при двете възрастово-полови групи е обнадеждаваща констатация. Освен общокултурната компетентност по въпроса считаме, че за това определена роля са изиграли нашите уводни беседи в рамките на заниманията по спорт по време на експеримента. Според нас по-високата степен на осведоменост и компетенции по проблема ще генерира по-силно изразена мотивираност за увеличаване на двигателната активност като превенция на обездвижването, хиподинамията и наднорменото тегло.

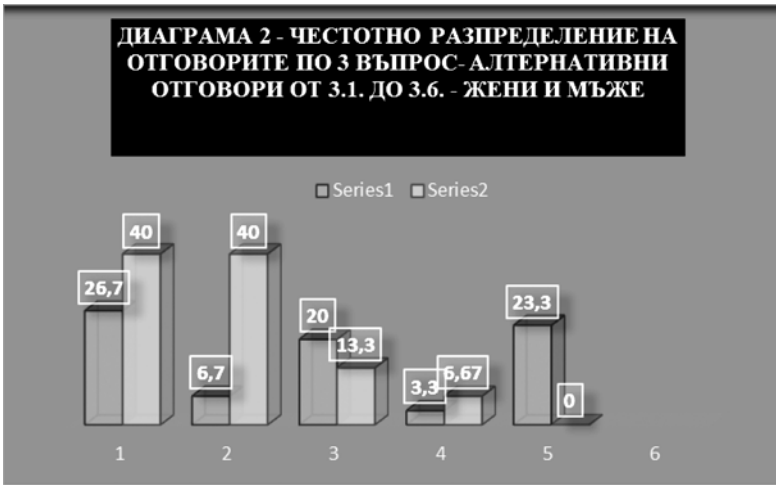
Отговорите на анкетираните по ***втория въпрос***: *„Бихте ли определили, че се намирате в състояние на активно здраве*!" са в значителна взаимовръзка с първия въпрос. Като имаме предвид, че здравето е ниво на функционалност при живите организми, при което организмът е уравновесен, т. е. постъпващите и произведените енергия и маса са приблизително едни и същи, налице е метаболитна ефективност. При хората това е общо състояние на ума, тялото и духа, при което няма болест, нараняване или болка. Световната здравна организа-

ция дава по-широка дефиниция: *„Състояние на пълно физическо, психическо и социално благополучие, а не просто отсъствие на болест или недъг.“* [7]. Тази дефиниция на СЗО и постановката около състоянието на активно здраве цитирахме под линия в анкетната карта.

Отговорите на 2 основен въпрос разкриват, че 26 от анкетираните студентки – 86,7 % са преценили, че се намират в състояние на активно здраве, а останалите 4 дават отрицателен отговор. При мъжете картината е аналогична: 70 % потвърждават алтернативен отговор 2.1. – „Да“ и 30 % отговор „Не“. Видимата корелация (взаимовръзка) на отговорите между 1 и 2 основни въпроси индиректно потвърждават коректността и информативността на получената информация.

Третият основен въпрос – *„Как бихте оценили здравето си като цяло през последните 4 седмици?“* предоставя възможност за 6 алтернативни отговора: *„отлично“; „много добро“; „добро“; „задоволително“; „лошо“* и *„много лошо“.* Приехме тази диверсификация на отговорите, за да сме близо до седемстепенната скала на оценка на Мартин, приета в медицината.

Структурата на отговорите и сравнителният анализ са визуализирани на диаграма 2, където стълбовете от серия 1 се отнасят за жените, а стълбовете от серия 2 характеризират честотното разпределение при мъжете.



По субективна оценка 20,0 % от студентките и 26,6 % от студентите се намират в състояние на ***„отлично“*** здраве. Най-високи стойности наблюдаваме при алтернативен отговор 3.2., който определя че 26,7 % от жените и 40,0 % от мъжете са с ***„много добро“*** здраве. Отделно взети тези стойност изглеждат ниски, но като сума разкриват, че 46,7 % от жените и 67,2 % от мъжете попадат в „златната зона“ на здравето (много добро + отлично). ***Препоръките за студентите от тази съвкупност са да поддържат адекватна двигателна активност и физическо натоварване с цел да съхранят своя здравен статус.***

Статистически погледнато в зоната на „добра оценка“ на здравето (зоната на средната стойност) трябва да попаднат 38,29 % от случаите, при нормално Гаус-Лапласово разпределение. В нашия случай обаче само 3 % от жените са локализирали алтернативен отговор 3.3. Мъжете посочили същия отговор, са 23,3 %. Видимо от диаграма 2 в случая се касае за дясна асиметрия на разпределението при ясно изразен ексцес в зоната на „много добра“ оценка.

Целта на ***четвърти въпрос*** от анкетата, със 5 алтернативни отговора (*„отлично“; „много добро“; „добро“; „задоволително“;* и *„лошо“*), бе да разкрием динамиката на здравето на студентите през последните 4 седмици. Позиционирането на този въпрос в анкетата беше продиктувано от необходимостта да оценим мотивираността на студентите за пълноценно изпълнение на двигателните задачи и различните степени на интензивност на натоварването ***(вж. диаграма 3).***

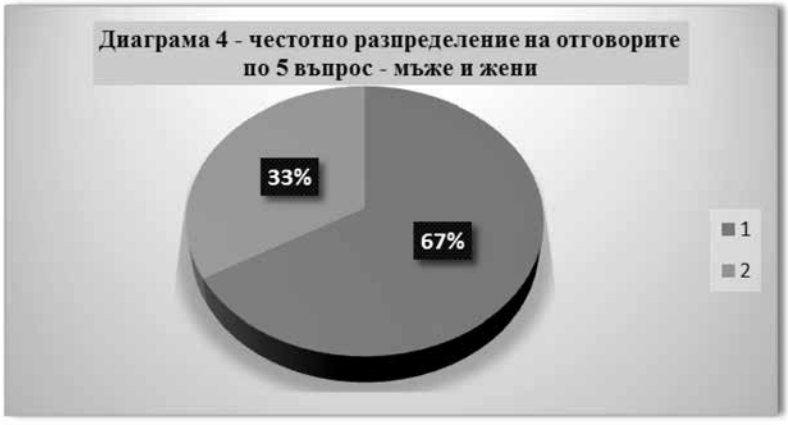
Като динамично състояние здравето през последните 4 седмици се характеризира със стабилност – повечето студенти го оценяват като *„отлично“; „много добро“;* и *„добро“*. Сравнителният анализ жени – мъже разкрива по-стабилна и силна динамика при студентите – по 40 % в зоните на отлична и много добра оценка, и 20 % в зоната на добро здраве.

Динамиката на здравето на студентките през последните 4 седмици на експерименталната работа е твърде разнородна. Значително висок е процентът на жените, които разкриват, че са били в лошо здравословно състояние - 23,3 %. Допълнително ще търсим доколко това е повлияло върху общата оценка на физическата дееспособност.

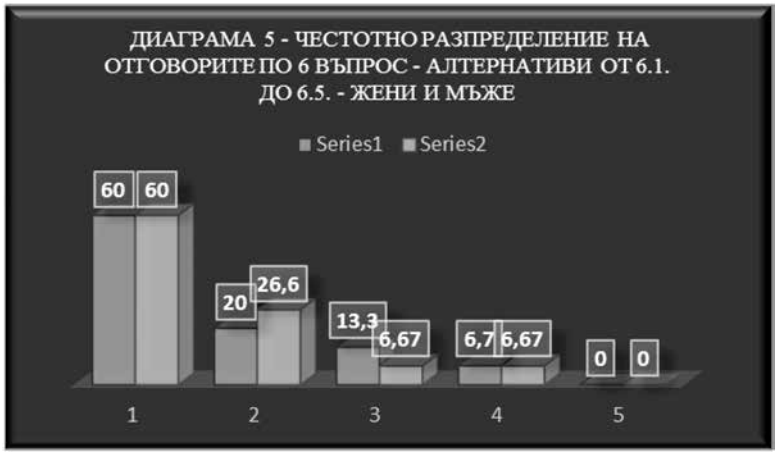
Петият въпрос на анкетата цели разкриването на хроничната заболеваемост на студентите. Алтернативният отговор е „Да“ или „Не“. На ***диаграма 4*** се представя резултатът от проучването. Почертано по-силно засегнати от хроничните заболявания са студентките. 67,0 % от тях страдат от хронични заболя-

вания (вж. серия 1 на диаграмата). Фактът, че повече от половината студентки са с хронични заболявания е повече от тревожен. За съжаление не попаднахме на други изследвания в тази насока, за да извършим сравнителен анализ.

При студентите засегнатите са 33 %, което на фона на картината при жените е далеч по-благоприятен резултат.



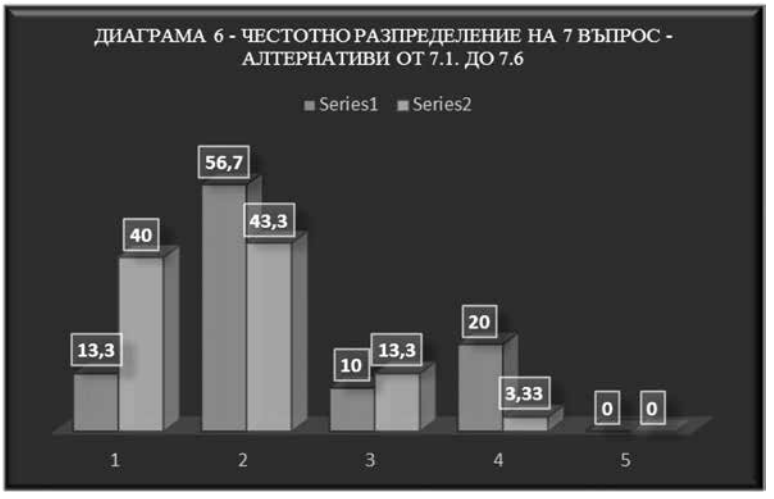
Отговорите на шести въпрос: *„През последните 4 седмици в каква степен физическото Ви здраве ограничава обичайните Ви физически активности (като ходене, качване по стълби)?“*, ни носи информация за взаимовръзката здраве – физическа активност. Алтернативните отговори са: *Не, изобщо; Много малко; В известна степен; Доста; Не можех да извършвам физическа активност.* ***Диаграма 5*** презентира честотното разпределение на отговорите.

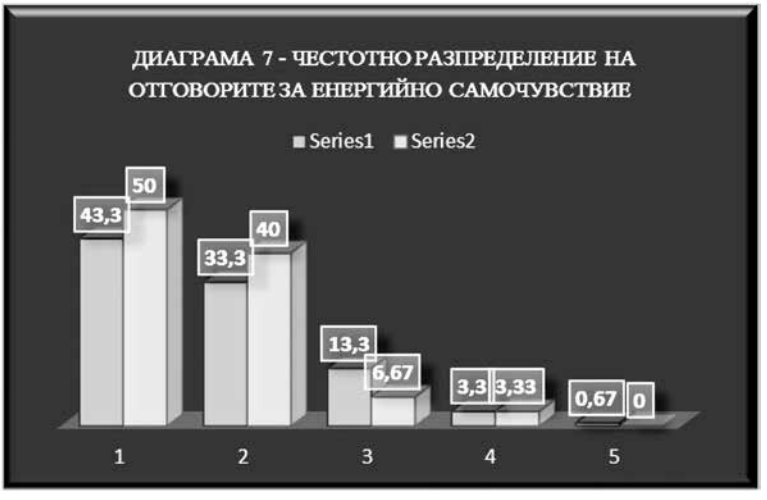


Обобщените изводи тук са, че здравният статус на студентите – жени и мъже, не е пречка да се занимават с определена двигателна активност. При 20 % от жените и 26,6 % от мъжете здравният статус много малко е

ограничавал възможностите за двигателна активност. Вероятно това са случаите на краткотрайни респираторни заболявания и състояния, които бързо отзвучават. Не са налице случаи (алтернативен отговор 6.5.), когато анкетираните студенти не са били в състояние да извършват двигателна дейност.

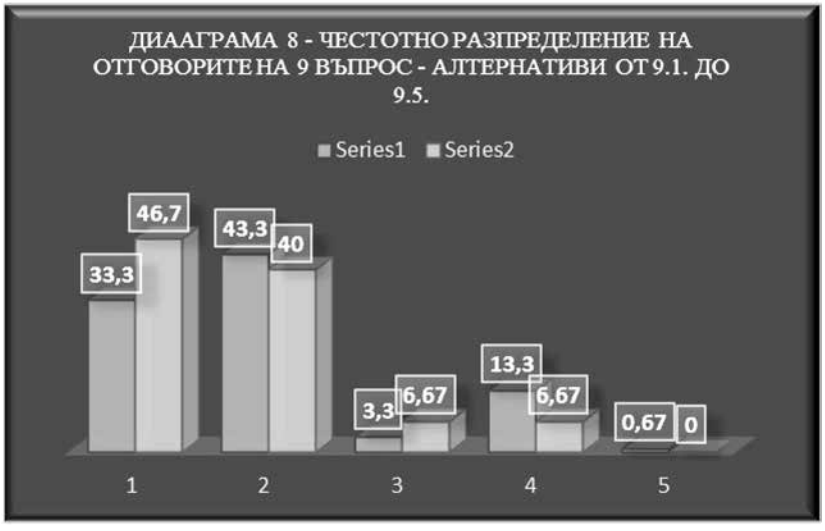
Отговорите на седми въпрос: *Каква по интензивност телесна болка сте имали през последните 4 седмици?* – ***диаграма 6*** - подчертано се групират в алтернативите 7.1. - *никаква болка*; 7.2. – *много лека болка* и 7.3. – *лека болка*.





Емоционалният статус на студентите през последните 4 седмици от протичането на експеримента се илюстрира от отговорите на ***въпрос 9 – диаграма 8.*** Физическото здраве или емоционални проблеми *ни най-малко* са ограничавали социалните дейности на студентите със семейството или с приятели – съот-

ветно 33,3 % при жените и 6,7 % при мъжете. Много малко проблеми от такова естество са имали 43,3 % от студентките и 40 % от студентите. Сборът на процентните съотношения на 1 и 2 серия (стълб 1 и 2) разкрива, че 76,6 % от жените и 86,7 % от мъжете се намират в много добра психо-физическа кондиция.



Въпрос № 10 цели да разкрие състоянието на психическото здраве на студентите и отклонения от нормата. Принципно в тази сфера младите хора изпитват притеснение да споделят подобни проблеми с близките си и личните си лекари. Това, което разкриват алтернативните отговори, е, че 33,3 % от студентките и 46,7 % от студентите се намират в нервно-психически статус и реактивност без никакви проблеми. Тези, които са притеснени много малко в психичната сфера, са 43,3 % от жените и 40,0 % от мъжете. В тази група тенденцията може да се развие в две насоки: влошаване или подобряване на статуса. Ето защо е много важно студентите да разберат значението на физическата активност и природосъобразния живот като превенция на психическото здраве. ***За 17,27 % от жените и 13,34 % от мъжете картината е негативна (вж. табл. 1).*** В тази сборна група – посочили алтернативни отговори 10.3.; 10.4. и 10.5., изпитват тревожност, депресия или раздразнителност. ***Те трябва да бъдат поставени под самонаблюдение или наблюдение и да изпълняват целеви двигателни програми с оглед системно противодействие на отрицателните тенденции.***

Таблица 1.

прос	Алтернативен отговор	n	%	№ въпрос	Алтернативен отговор	n	%
СТУДЕНТКИ				СТУДЕНТИ			
10	*10.1.ни най-малко*	10	33,3	**10**	**10.1.**	14	46,7
	10.2.много малко	13	43,3		**10.2.**	12	40,0
	10.3.донякъде	1	3,3		**10.3.**	2	6,67
	10.4.доста	4	13,3		**10.4.**	2	6,67
	10.5.изкл. много	2	0,67		**10.5.**	0	0

Въпрос № 11 таблица 2: *През последните 4 седмици, в каква степен лични или емоционални проблеми са ви пречили да извършвате обичайната си работа, да се обучавате в университета или да извършвате други ежедневни дейности?*, поставя студентите в по-добри позиции: 70 % от тях не срещат затруднение да изпълняват ежедневните си битови и трудови задължения, докато за студентките той е значително по-нисък 46,7 %. Като отчетем честотното разпределение на алтернативните отговори 11.3; 11.4. и 11.5. може да заключим, че контингентът срещащи затруднения от психо-емоционално ниво е относително ограничен. Препоръката към тях е аналогична както предходния коментар.

Таблица 2.

№ въпрос	Алтернативен отговор	n	%	№ въпрос	Алтернативен отговор	n	%
СТУДЕНТКИ				СТУДЕНТИ			
11	*11.1.ни най-малко*	14	46,7	**11**	***11.1.***	21	70
	11.2.много малко	10	33,3		***11.2.***	7	23,3
	11.3.донякъде	2	0,67		***11.3.***	1	3,33
	11.4.доста	4	13,3		***11.4.***	1	3,33
	11.5.изкл.много	0	0		***11.5.***	0	0

12 въпрос – таблица 3: *Бихте ли споделили каква физическа активност практикувате (извън университетските заетости), три или повече пъти седмично, с продължителност повече от 30 минути!*

Този въпрос е насочен към разкриване на двигателната активност на студентите – жени и мъже, извън задълженията по учебната дисциплина ***спорт*** в бургаския университет. Отговорите се характеризират с честотно разпределение, което е видно от ***табл. 3*** и визуализирано от ***диаграма 9***.

Видно е, че и при двете полови групи приоритетни са цикличните и аеробни видове двигателни дейности: ***ходене; бягане*** и ***колоездене***, което съвпада с препоръките на СЗО. При студентките липсват предпочитания към плуването и ракетните спортове, а при мъжете 23,3 % практикуват спортни игри, което е добра тенденция. 20 % от студентките и 30 % от студентите са посочили други спортове. Допълнителната беседа с тях разкри, че това са различни аеробики, фитнес занимания и танци.

Таблица 3.

№ въпрос	**Алтернативен отговор**	n	%	**№ въпрос**	**Алтернативен отговор**	n	%
СТУДЕНТКИ				СТУДЕНТИ			
12	*12.1. ходене*	18	60	**12**	***12.1.***	13	43,3
	12.2. бягане	6	20		***12.2.***	12	40
	12.3. колоездене	3	10		***12.3.***	8	26,6
	12.4. плуване	0	0		***12.4.***	1	3,33
	12.5. сп. игри	2	6,7		***12.5.***	7	23,3
	12.6. рак. сп.	0	0		***12.6.***	1	3,33
	12.7. други	6	20		***12.7.***	9	30

Налага се извода, че студентите отдават предпочитания към извън аудиторната заетост със спорт по видове и дисциплини, които са типични за съвременната младеж. Тази информация би следвало да се отчита от Катедрата по физическо възпитание и спорт на БУ с оглед актуализация на средствата при актуализация на съответните учебни програми.

Заключение

Скринингово проучване на здравословното състояние и качеството на живот на студенти от Бургаски университет „Асен Златаров“ разкри, че студен-

тите – жени и мъже са добре осведомени по проблемите на здравето, условията и възможностите за осигуряване на качество на живота. За по-голямата част от тях може да се приеме, че се намират в нормален здравен статус и активно здраве. Това подсказва, че от тази категория студенти – жени и мъже, голяма част могат да се ориентират в професионалната армия и други военизирани и силови структури, към което е насочен и нашият експеримент. В този контекст индиректно може да приеме, че студентите, които участваха в експеримента, съзнателно и активно са изпълнявали експерименталната програма.

Независимо от това съществуват тревожни тенденции към заседнал начин на живот, ограничена двигателна активност и някои отклонения от нормата на психичното здраве. Разкритите детайли потвърждават значението на образователната компонента на експерименталната програма за засилване мотивацията на засегнатите студенти към активна двигателна дейност и функционално натоварване за превенция на здравето и качеството на живот.

References

1. **Gavriyski, V.** et kol. Fiziologiya na choveka s fiziologiya na sporta. Sofiya, Novi znaniya, 1998.

2. **Grigorova, M., D. Obreshkov.** Ozenka na kachestvoto na zhivot chrez 8-tochkova skala za studenti ot RU // Nauchni trudove na RU, 2014, T. 53, seriya 8.2 – 140

3. **Grigorova, M.** Konditsionna podgotovka na studenti ot RU "A. Kanchev" s lekoatleticheski harakter. Avtoreferat, Shumen, 2018, c. 29 – 31.

4. **Dimitrova, D.** Dvigatelna aktivnost. Fitnes i zdrave.- w.w.w. virtual.nsa.bg.

5. **Dobrev, D.** et kol. Vatreshni bolesti.- T. I. Uchebnik za student po meditsina. Sofiya, 1988.

6. **Nestorova, D.** Testa „SF – 36" i zdravnoto sastoyanie na student// Sp. "Sport & Nauka", №. 1, 2009 г., s. 101 – 107.

7. **Prodanov, G.** Higiena i zdravno obrazovanie. "Ästra", Plovdiv, 2011.

8. **Sepetliev, D.** Mediznska ststistika. Sojfiya, 1980.

9. www.sf – 8.org.

Мария Николова Бурева
Старши преподавател в катедра „Спорт и анимация"
към Факултет „Обществено здраве и здравни грижи (ФОЗЗГ)
на БУ „Асен Златаров"
Докторант на самостоятелна подготовка към катедра
„Теория и методика на физическото възпитание"
при ПФ на ШУ „Епископ Константин Преславски"
mariabureva@abv.bg

ВКЛЮЧВАНЕТО НА ЕЛЕМЕНТИ ОТ КОМБИНАТОРИКАТА В ИЗБИРАЕМИТЕ ЧАСОВЕ ПО РАЗШИРЕНА И ДОПЪЛНИТЕЛНА ПОДГОТОВКА ПО МАТЕМАТИКА В I – II КЛАС

Мария П. Темникова

INCLUSION OF ELEMENTS FROM COMBINATORICS IN THE OPTIONAL MATHEMATICS CLASSES FOR GRADES I – II

Maria P. Temnikova

ABSTRACT: This article studies the the results from inclusion of certain elements from combinatorics in the optional mathematics classes for Grades 1. – 2. Additionally, the research work presents the specifics of the newly developed and tested methodology system of work related to acquiring of basic knowledge from the area of combinatorics and to development of skills for solving combinatorial tasks for composing compounds from permutation type with 2 and 3 elements.

KEYWORDS: combinatorial tasks, compounds of permutation type, methodology system of work

В учебния процес по математика в часовете за избираема и разширена подготовка 1. – 2. клас учителят може да създаде педагогически условия, чрез които учениците да са поставени в активна познавателна позиция и успешно да решават задачи, които са от различен вид от тези, по които работят в часовете за задължителна подготовка. Търсенето на решения в тази посока трябва да бъде едновременно и съгласувано на три равнища: съдържателно, дидактическо и методическо. Последното равнище е предмет на обсъждане в настоящата статия.

Цел на изследването е въз основата на теоретични постановки, свързани с комбинаториката, да се изгради методическа система на работа с комбинаторни задачи в часовете за разширена и избираема подготовка и да се изследва равнището на знания, умения и компетентности на учениците за работа с тях.

Обект на изследване е процесът на обучение по математика в часовете за разширена и избираема подготовка в 1. – 2. клас.

Предмет на изследване е ефективността на изградената и използвана методическа система на работа върху усвояването на знания, формирането на

умения и изграждането на компетентности у учениците за решаване на комбинаторни задачи от типа пермутации.

За постигане на целта на изследването се реализираха следните **задачи**:

1. Проучване и теоретичен анализ на: изследвания на чуждестранни и български автори, свързани с комбинаториката като дял от математиката.

2. Проучване и изследване на нормативни документи, свързани с обучението по математика в 1. – 2. клас.

3. Изграждане на методическа система на работа с комбинаторни задачи в часовете по избираема и разширена подготовка по математика в 1. – 2. клас.

4. Изследване ефективността на методическата система на работа в учебно-възпитателния процес по математика в часовете за избираема и разширена подготовка в 1. – 4. клас. Сравнителен анализ и оценка на резултатите от емпиричното изследване, обобщение. Формулиране на изводи.

За емпиричното изследване са изведени следните критерии: знания и умения да съставят комбинаторни съединения от типа пермутации с два елемента – цифри; знания и умения да съставят комбинаторни съединения от типа пермутации с три и елемента – цифри; знания и умения да съставят комбинаторни съединения с два елемента от друг вид (различни от цифри); знания и умения да съставят комбинаторни съединения с три елемента от друг вид (различни от цифри).

В изследователската работа са използвани следните методи: дидактически експеримент, анализ на съдържанието (content – analis), наблюдение, писмени самостоятелни работи, математико-статистически методи за обработка на резултатите.

Със задачи, получили името комбинаторни, хората са се сблъсквали още в дълбока древност. Около XVII век вече са били известни многобройните резултати на Тарталия, Еригон, Паскал и Ферма, но научните основи на теорията полага през 1666 г. двадесетгодишният Лайбниц в труда си „Dissertatio de arte combinatoria“, откъдето тази област от математиката получава и названието си.

По проблемите, свързани с комбинаториката, съществуват редица публикации (Р. Балабанова, Ев. Динева 1995), (Г. Кожухарова 2013), (Б. Пенков 1974), (Сугарев, Каменаров 1974), (В. Чуканов 1977) и др.

Според Балабанова и Ев. Динева под **комбинаторно съединение** се разбира „група от предмети, цифри, букви и др. измежду елементите на дадено множество, които са образувани по определено правило и се различават помежду си по самите елементи или по тяхното разположение в групата.“ В зависимост от начина си на съставяне съединенията могат да бъдат най-различни. Разграничават се два вида комбинаторни съединения: **съединения без повторение** и **съединения с повторение**. „Когато елементите в разглежданите съединения са различни, те се наричат съединения без повторение. В противен случай те са съединения с повторение“ (Балабанова, Динева 1995: 265).

Понятието „**пермутация**“ е въведено за пръв път от белгийския математик Такс през 1656 г. Балабанова и Динева дават следното определение за **пермута-**

ции: „Под пермутации от няколко различни елемента се разбират съединения, в които участват всички дадени елементи по един път и които се различават едно от друго само по местата на елементите си“ (Р. Балабанова, Ев. Динева 1995: 266).

Изградената методическа система на работа се прилага системно в часовете по математика за разширена и избираема подготовка (за краткост в изложението по-долу ще се използва избираема подготовка) в 1. – 2. клас. В нея се съчетават **проблемно -продуктивната** (директна, ситуационна) и **репродуктивната** (директна) стратегия, които учителят прилага в учебния процес. За развиване на компетентностите на учащите се използват „**процедурализация** (процес, при който декларативното знание се обръща в процедурно); **тактическо учене** (последователно изпълнение на действия за решаване на някакъв проблем) и **стратегическо учене** (организиране на оптимално (подходящо) решение на по-сложни проблеми, правилно и точно възприемане (кодиране) на проблема)“ (Радев 2007: 223). Изгражда се **когнитивен стил** на използваните от учениците стратегии при усвояването на нови знания (Крумова 2018) и решаване на различни видове комбинаторни математически задачи като вродено предпочитание към новата информация и начинът на преработването ѝ (Riding 1997), индивидуално предпочитание, обичаен подход към решаването на проблеми; мислене; възприемане и запомняне на информацията (Riding & Chema 1991).

В следващото изложение ще се спра на някои специфики при използването на методическата система на работа при решаване на комбинаторни задачи за съставяне на съединения от типа пермутации с два и три елемента в часовете по избираема подготовка по математика в 1.–2. клас. Чрез нея се създават условия за усвояване от учениците на знания за образуване на този вид комбинаторни съединения. Включените задачи в методическата система на работа са основно средство за формиране на умения и чрез тях се изграждат отделни елементи на компетентностите за решаването им. Тези задачи взаимно се допълват и създават сложна повтаряща се ситуация за развиващо обучение по математика в часовете за избираема подготовка в 1.–2. клас. В методическата система се използват описаните по-долу алгоритми за съставяне на съединения-пермутации.

Алгоритъмът за съставяне на пермутации, когато елементите на съединенията са цифри, е следният**:**

1. От условието на задачата се определя дали някоя от цифрите елементи в записа на числото ще се повтаря. (Това е условие за наличие на съединения с повторение или неналичие на такова съединение.)

2. Установява се всички ли посочени цифри в условието на задачата ще участват в състава (записа) на числото (ако всички цифри участват, имаме съединения-пермутации, ако не участват всички, е от типа вариации или комбинации.)

3. Ако всички посочени цифри участват в образуването на числата и те не трябва да се повтарят (т. е. налице е задача за съставяне на пермутации), за да се

състави то, се работи върху въпроса от колко цифри се състои числото, което трябва да се състави.

За онагледяване се използва **таблица** и **граф-дърво** от вида:

десетици	**единици**

Граф-дървото е:

а – в

в – а, където **а** и **в** са цифрите, с които съставяме съединението.

В учебния процес при решаване на този вид задачи с учениците в състава на **граф-дървото** се използват само конкретни числа от условието на задачата.

С учениците от началния етап на основната образователна степен още в първи клас е изяснено, че щом числата са двуцифрени, следователно в състава им има десетици и единици. На децата им се обяснява, че едната цифра е на мястото на единиците, а другата- на десетиците. Следващото число се образува като цифрите разменят местата си. Задължително и за двете числа се попълва таблицата за онагледяване на обясненията:

десетици	**единици**
а	в
в	а

Алгоритъмът за съставяне на съединения – пермутации на два елемента, когато едната цифра е 0, е следният:

1. Ако от условието на задачата се установи, че всички посочени цифри участват в образуването на числата и те не трябва да се повтарят, е налице задача за съставяне на пермутации.

2. Работи се по въпроса от колко цифри се състои числото, което трябва да се състави. Ако числото е двуцифрено, се разглеждат елементите–цифри. Ако едната от тях е 0, се работи по следната последователност:

– елементът, който е различен от 0 се оставя на мястото на десетиците, а 0 на мястото на единиците;

– това е единственото число, което може да се състави, тъй като не съществува число $\overline{0а}$;

а – 0 е **граф-дървото**, което може да се използва. При работата с учащите в него се използват не буквени означения, а конкретните елементи, които са дадени в условието на задачата.

За онагледяване е възможно използването на таблицата:

десетици	**единици**

Алгоритъмът за съставяне на пермутации, когато елементите на съединенията са от друг вид, е следният:

1. От условието на задачата се определя дали някой от елементите ще се повтаря. (Това е условие за наличие на съединение с повторение или неналичие на такова съединение.)

2. Установява се всички ли посочени елементи в условието на задачата ще участват в състава на съединението, като този термин не се използва при работата с учениците. (Ако всички елементи участват, имаме съединение-пермутация, ако не участват всички – е от типа вариации или комбинации.)

3. Ако всички посочени елементи участват в образуването на съединенията и те не трябва да се повтарят (т. е. налице е задача за съставяне на пермутации), за да се състави то, се работи по въпроса: От колко елемента се състои съединението, което трябва да се състави? Ако съединението, което трябва да се образува, се състои от два елемента, се използва граф-дърво за онагледяване. Възможно е използването на таблица от вида:

I- ви елемент	II-ри елемент
II-ри елемент	I-ви елемент

В едната колона се записва единият елемент, а в другата колона се записва другият елемент. На втория ред двата елемента разменят своите места. Алгоритъмът за съставяне на тези съединения е:

1. Първото съединение се образува, като се постави на първо място единият елемент, а на второ място се поставя вторият елемент. Следващото съединение се получава, като двата елемента разменят своите места. Този тип съединение е лесен, т. к. броят на пермутациите е два и в техния състав влизат само два елемента. Използването на таблици улеснява работата по съставянето на съединенията.

2. Ако всички посочени елементи участват в образуваното на съединенията и те не трябва да се повтарят (т. е. налице е задача за съставяне на пермутации), се работи върху въпроса: От колко елемента се състои съединението? Ако съединението, което трябва да се образува, се състои от 3 елемента, е удачно използването на таблица, в която ще се записват съединенията. Тя има следния вид:

I-ви елемент	II-ри елемент	III-ти елемент
I-ви елемент	III-ти елемент	II-ри елемент
II-ри елемент	I-ви елемент	III-ти елемент
II-ри елемент	III-ти елемент	I-ви елемент
III-ти елемент	I-ви елемент	II-ри елемент
III-ти елемент	II-ри елемент	I-ви елемент

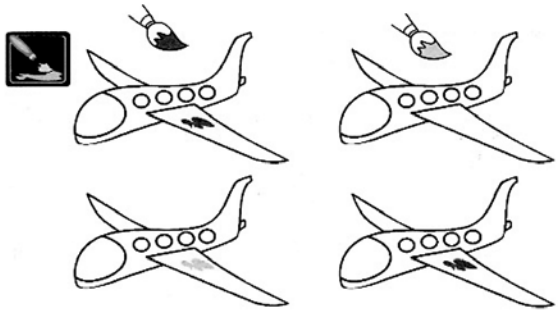
Работи се по следния начин:

Първият елемент се пише на първо място, вторият и третият – съответно на второ и трето място. В следващото съединение вторият и третият елемент разменят местата си. Вторият елемент се поставя на първо място, първият елемент на второ, а третият на трето. В следващото съединение третият и първият елемент разменят местата си. Третият елемент се поставя на първо място, вторият на второ, а първият – на трето място. В следващото съединение първият и вторият елемент разменят своите места.

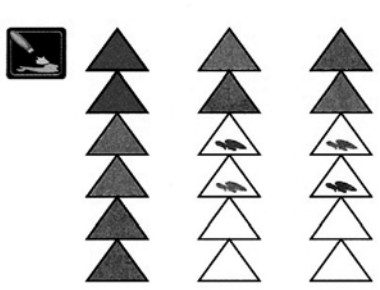
След изясняване на етапите на решаване на комбинаторни задачи от вида пермутации и обяснение на алгоритмите за съставянето им се преминава към решаване на задачи. Чрез тях се затвърждават знанията, формират се умения и се изграждат компетентности за образуване на съединения пермутации.

При обучението по математика в часовете по избираема подготовка в 1. клас работата с комбинаторни задачи започва още при т. нар. предчислов период. Броят на елементите в съединенията без повторение от типа пермутации е два и са цветове, с които учениците оцветяват предварително нарисувани предмети – къщички, лодки, параходи, коли, самолети, топки, знаменца, чадърчета, цветя и геометрични фигури (квадрат, кръг, триъгълник, правоъгълник). Броят на съединенията е 4. В задачите се използват елементи на множества, които са близки до живота и дейността на децата.

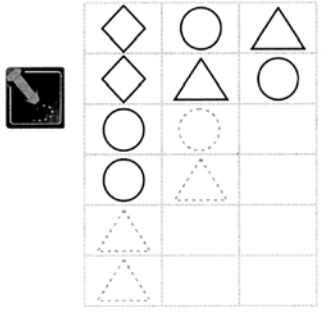
Една от задачите, които са включени в методическата система и се използва в часовете за избираема подготовка в 1. клас, е следната:



При изучаването на числата до 10 в 1. клас броят на елементите в комбинаторните съединения се увеличава на 3. За подпомагане на учениците при решаването на първите задачи за съставяне на съединения от типа пермутации с 2 и 3 елемента, различаващи се от цифри, предварително е даден броят им, като те са нарисувани. При пермутациите с 3 елемента има образец на съставени две съединения, които са оцветени. Например при задачата, която е дадена по-долу, първокласниците оцветяват останалите 4 съединения, като в мисловен план извършват аналогия.



Постепенно работата по съставяне на комбинаторни съединения от типа пермутации с елементи, различни от цифри се усложнява. Например при задачата:



е загатнат броят на съединенията, а първокласниците чертаят геометричните фигури, които участват в останалите съединения в таблицата.

След изучаване на числата до 20 при усвояване на действията събиране и изваждане с тях се включват и комбинаторни задачи за съставяне на пермутации, чиито елементи са цифри. Една от използваните в методическата система задача е: *Дадени са цифрите 1 и 0. Напиши с тях едноцифрени и двуцифрени числа. Намери разликата на най-голямото и най-малкото от написаните числа.*

Като елементи в комбинаторните съединения могат да се използват и изучените в часовете по български език и литература букви и някои думи. Част от включените в методическата система задачи са: *Дадена е думата КАЛ. Състави и запиши всички възможни съчетания от трите букви. Подчертай тези от тях, които имат смисъл. С помощта на думите „морето“, „бушува“ и „синее“ образувай всички изречения, които се състоят от три думи.*

Във втори клас работата с комбинаторни задачи продължава със съставяне на съединения без повторения от типа пермутации с три елемента, които могат да са цифри или от друг вид. Първоначално елементите не са цифри, а от друг вид, тъй като това провокира интереса на учащите. Те определят различните съединения, като се включват в допълнителни дейности, поставени в условието на задачата като оцветяване на рибки, трицветни ленти, играчки и др. На

следващ етап се работи със задачи за съставяне на комбинаторни съединения от типа пермутации с елементи цифри. Чрез този вид задачи се изграждат знания, умения, отношения и компетентности от област на компетентност „Числа". Освен съставянето на комбинаторните съединения в задачите се изисква да се подредят съставените числа във възходящ или низходящ ред, да сравнят образуваните двуцифрените числа или като се използват знанията за десетичната бройна позиционна система да представят като сбор от редни единици – десетици и единици. Например при задачата: *С цифрите 4 и 5, без да ги повтаряш, състави всички възможни двуцифрени числа. Сравни ги.* допълнителното изискване е за сравняване на записаните двуцифрени числа.

При някои комбинаторни задачи, включени в методическата система за подпомагане на решението, е дадена таблица, в която учащите записват съставените от тях комбинаторни съединения от типа пермутации. При решаване на някои от задачите по преценка на учителя е възможна екипна работа или работа в групи на учениците.

Въз основа на обособените етапи от Д. Пойа (Пойа 1972: 19) може да се приеме, че процесът на решаване на комбинаторни задачи за съставяне на съединения от типа пермутации обхваща:

Първи етап: Разбиране, усвояване условието (текста) на задачата, т. е. разбиране, възприемане на дадената в задачата информация и нейната преработка

Необходимо условие за решаване на комбинаторната задача е разбирането от учениците на съдържанието ѝ. При работа с комбинаторните задачи не се използва специфичната за тази област от математиката терминология и символика. Чрез въпроси, които учителят задава се изяснява условието на задачата и търсеното. За илюстриране на етапите се използва задачата: *Без да повтаряш цифрите 5 и 7, състави и запиши всички възможни двуцифрени числа.* Провежда се следната беседа: *Какви числа трябва да се съставят? Кои цифри трябва да участват в техния запис?*

Втори етап: Разбор на решението на задачата, изграждане на идея и съставяне на план на решението

Този етап трябва да заеме централно място при обучението на учениците в решаване на комбинаторни задачи. Може да се използва синтетичен или аналитичен начин на разбор, като в единия случай водещ е синтезът, а в другия – анализът. Разборът, при който водещ е анализът е по-целенасочен, но по-труден за учениците от началния етап на основната образователна степен и не се използва при съставяне на комбинаторни съединения от типа пермутации с два или три елемента. При съставянето на плана за решение се определят дадените елементи и броят им, избира се алгоритъм за съставяне на комбинаторно съединение. На този етап за задачата по-горе в беседата се използват въпросите: *Участват ли и двете цифри в числата, които трябва да се съставят? Трябва ли да се повтарят те? Могат ли да променят местата си?* Работата продължава по съответния алгоритъм, даден в изложението по-горе.

Трети етап: Реализиране на плана

Изпълнението на плана на решението на комбинаторната задача може да се осъществи в устна или писмена форма. Задължителни изисквания към третия етап са решението да бъде: **вярно** (да няма логически или други грешки), **пълно** (да бъдат намерени всички решения, да бъдат разгледани всички възможни случаи – всички съединения) и **обосновано.**

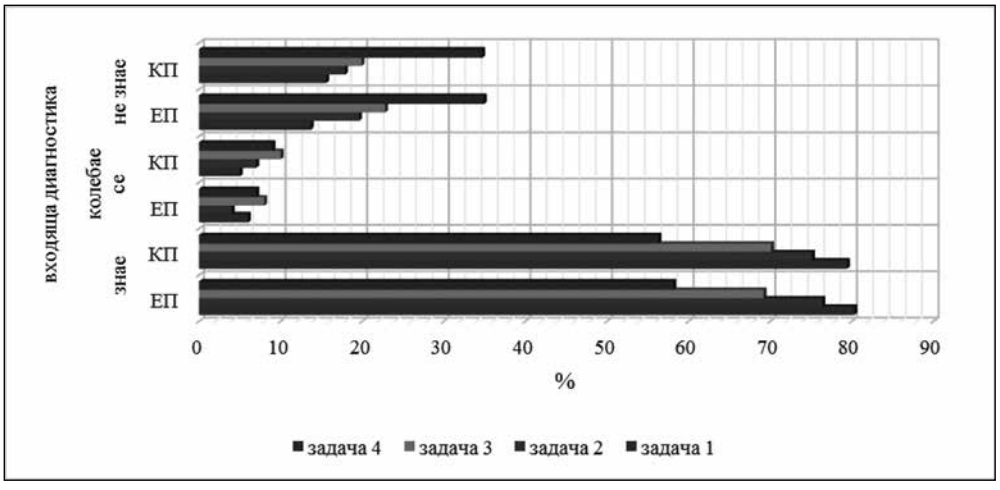
Четвърти етап: Анализ на пътя, по който е решена задачата. Поглед назад или оглеждане на решението на задачата.

Една от целите на този етап е задачите да се обособят в групи и учениците да се запознаят с общи идеи и методи за решаване на задачи с една и съща структура (от един тип) или след решаване на конкретна задача, трябва да се направят обобщения, валидни за целия клас задачи. Учащите трябва да осмислят, че е нужно да се съставят всички възможни комбинаторни съединения, които започват с един и същи елемент и след това да се премине към следващите съединения. В противен случай е много голяма вероятността да не се изпишат всички съединения или да се пропуснат такива. За да се провери доколко съзнателно учениците са решили дадената по-горе комбинаторна задача, се изисква те да я възпроизведат, като всеки направи граф-дърво.

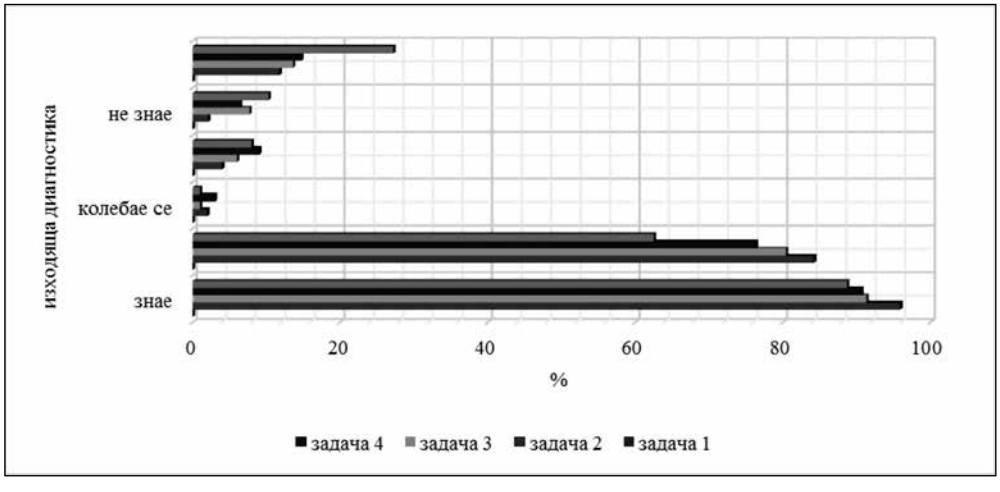
В периода от 2015 до 2017 година бе проведено изследване относно знанията, уменията и компетентностите на учениците да съставят комбинаторни съединения без повторение от типа пермутации при обучението по математика в 1. – 2. клас в часовете за избираема подготовка на два класа със статистически равни нива на учебни постижения– единият експериментален, като при него се прилага изградената методическа система на работа, а другият – контролен, в който не се използва.

В емпиричното изследване се използват два теста: единият за определяне на входяща, а другият – за изходяща диагностика на знанията, уменията и компетентностите на учениците да решават комбинаторни задачи за съставяне на пермутации. Изследвани са обективността, валидността и надеждността на тестовете, както и трудността и разграничителната сила на задачите, които са включени в тях.

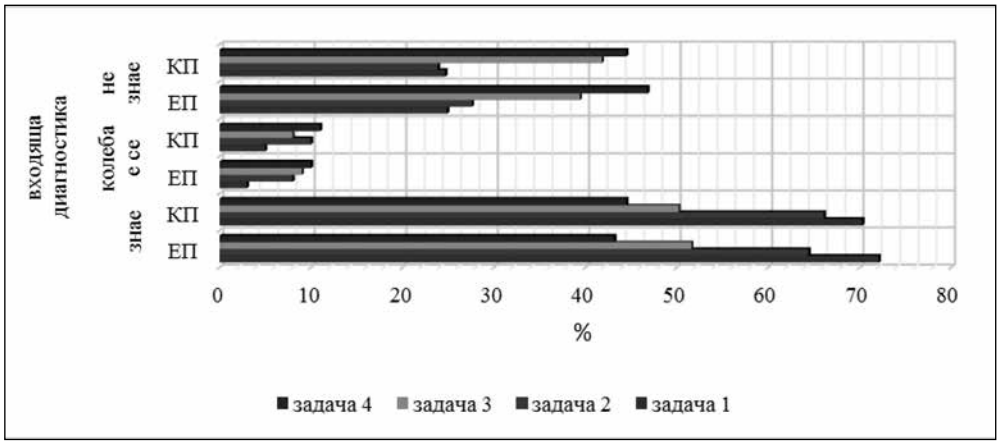
Извършен бе анализ на резултатите, както и сравнителен анализ на същите. Данните от входящата и изходящата диагностика относно знанията и уменията да съставят комбинаторни съединения от типа пермутации с два елемента – цифри; знания и умения да съставят комбинаторни съединения от типа пермутации с три елемента – цифри; знания и умения да съставят комбинаторни съединения с два елемента от друг вид (различни от цифри); знания и умения да съставят комбинаторни съединения с три елемента от друг вид (различни от цифри) графично са представени съответно на следващите четири диаграми.



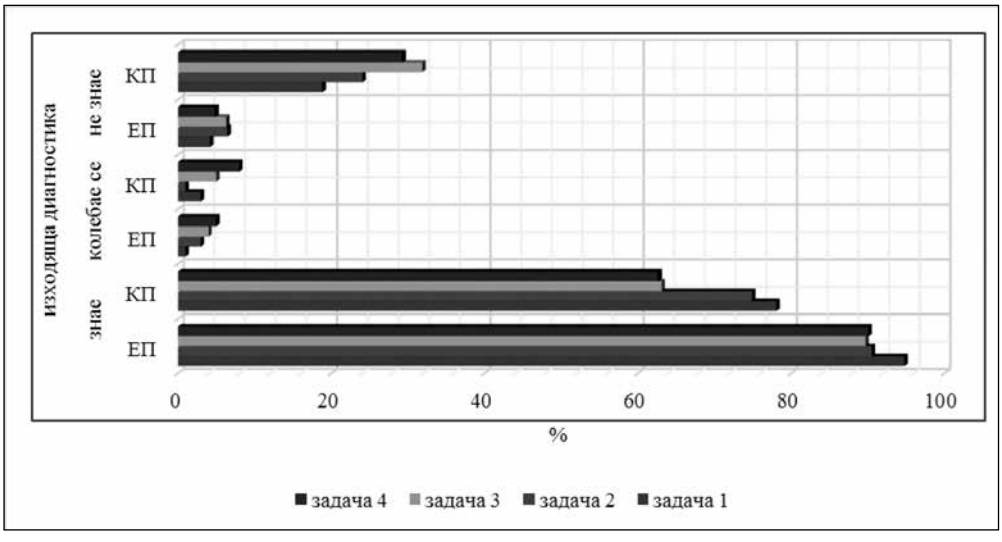
Фиг. № 1. Входяща диагностика относно знания, умения и компетентности на учениците за съставяне на съединения от типа пермутации с елементи цифри



Фиг. № 2. Изходяща диагностика относно знания, умения и компетентности на учениците за съставяне на съединения от типа пермутации с елементи цифри



Фиг. № 3. Входяща диагностика относно знания, умения и компетентности на учениците за съставяне на съединения от типа пермутации с елементи, различни от цифри



Фиг.№ 4. Изходяща диагностика относно знания, умения и компетентности на учениците за съставяне на съединения от типа пермутации с елементи, различни от цифри

Данните от входящата диагностика показват, че няма статистически значима разлика в относителните дялове на изследваните лица от експерименталния и контролния клас по отношение на изследваните знания, умения и компетентности. В резултат на експерименталната работа се установява, че при изходящата диагностика има значителна разлика между постигнатите

резултати на експерименталния и контролния клас. Повишава се равнището на знанията, уменията и компетентностите на учениците, които вярно съставят съединения – пермутации с два елемента–цифри от 76,4 % на 91,3 % при експерименталния клас, а при контролния – от 75,1 % на 80,4 %. Процентът от учениците, които вярно съставят съединения от типа пермутации с три елемента–цифри, се увеличава от 69,2 % на 90,6 % при експерименталния клас, а за контролния – от 56,3 % на 62,5 %. Грешки при съставянето на пермутации с два елемента, различни от цифри, допускат 6,5 % от експерименталния клас, а от контролния – 24,1 %. Намалява процентът от учениците, които допускат грешки при образуването на съединения–пермутации с три елемента, различни от цифри, като при експерименталния клас те са 4,9 %, а при контролния – 29,3 %. Разликата в резултатите е доказано статистически значима.

На базата на получените резултати от изследването могат да се направят следните **изводи**:

– проведената изследователска работа показва, че този род знания и умения за съставяне на пермутации с два и три елемента са на равнището на първокласниците и второкласниците и те са в състояние да ги усвоят и успешно да ги приложат;

– благодарение на приложената методическа система на работа в експерименталния клас се изграждат на по-високо равнище знанията, уменията и компетентностите на учениците за съставяне на комбинаторни съединения от типа пермутации с два и три елемента, спрямо тези на учениците от контролната паралелка;

– чрез решаването на комбинаторни задачи се повишава интереса към науката „математика“ и се стимулира творческото, изследователско начало у всяко дете, разширява се математическия кръгозор, развива се логическото и комбинаторното мислене; обогатяват се представите на учениците;

– работата със задачи от комбинаториката дават голяма възможност на учителя за индивидуализация, диференциация в процеса на обучение.

– необходимо е да се работи целенасочено с учениците за развиване умението им да решават проблеми при решаване на комбинаторни задачи, чрез които се развива тяхното мислене и интелект, обогатява арсеналът от стратегии, методи и похвати за работа при решаване този вид задачи.

– използването на проблемни ситуации и въпроси при решаване на комбинаторни задачи за откриване и изследване в учебно-възпитателния процес в часовете за избираема подготовка 1. – 2. клас спомага за формирането на ценни интелектуални творчески способности, които са необходими за бъдещото ефективно решаване на проблеми от различни сфери.

За съвременното развиващо обучение много важен показател е умението на учениците да използват вече придобитите знания и умения за решаване на нови задачи. Именно това може да бъде реализирано чрез задачи от комбинаториката, но като се използват знанията на учениците за числата, записването им в десетична бройна позиционна система и др. Това би съдействало за

формирането на такива качества на детското мислене като широта, гъвкавост и услужливост.

References

1. **Balabanova, R., Dineva, Ev.** (1995): Matematika (Mathematics). Burgas, pp.265 – 266

2. **Kozhuharova, G.** (2013): Kombinatorika, teoriya na veroyatnostite i statistika (Combinatorics, Theory of Probability and Statistics).St. Zagora: akd. izd.Trakiiski universitet.

3. **Krumova, A.** (2018): Cognitiven stil i stilove na uchene pri uchenitsite (Cognitive style and styles of studying for students). // Preduchilishtno i uchillishtno obrazovanie, №1, Sofia.

4. **Penkov, B.** (1964): Kombinatorika (Combinatorics). Sofia: Narodna prosveta.

5. **Poya, D.** (1972): Kak se reshava zadacha (How to solve mathematical task). Sofia. p.19

6. **Radev, Pl.** (red.) (2007): Pedagogika universitetski uchebnik (Pedagogy university textbook). Plovdiv: izd. kushta „Hermes", p.223

7. **Sugarev, Z., Kamenarov, S.** (1974): Teoriya na veroyatnostite (Theory of Probability). Sofia.

8. **Chukanov, V.** (1977): Kombinatorika (Combinatorics). Sofia: Narodna prosveta.

9. **Riding, R.** (1997): On nature of cognitive style, Educational Psychology.

10. **Riding, R. & Chema, I.** (1991): Cognitive Styles: an overview and integration, Educational Psychology.

Мария П. Темникова,
асистент, доктор,
Тракийски университет,
Педагогически факултет,
катедра Предучилищна и начална училищна педагогика,
mpt66@abv.bg

СРЕДНИ СТОЙНОСТИ И ВАРИАТИВНОСТ НА ПРИЗНАЦИТЕ НА ФИЗИЧЕСКО РАЗВИТИЕ ПРИ 15–16-ГОДИШНИ БАСКЕТБОЛИСТКИ

Мария Ц. Цанкова-Калоянова, Цанко А. Цанков

AVERAGE VALUES AND VARIATION OF BASIC SINGS OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF 15–16 YEARS OLD BASKETBALL PLAYERS

Maria Tz. Tzankova-Kaloyanova, Tz. A. Tzankov

ABSTRACT: The purpose of the study is to analyze and evaluate the physical development of 15 – 16 years old basketball players.

The object of the research is the physical development of basketball players.

Contingent of the study are 107 basketball players at 15 – 16 age.

The following research methods were used: anthropometry, variance analysis.

KEYWORDS: basketball, physical development, variation

Физическото развитие и физическата дееспособност са важни комплексни показатели, които характеризират здравното състояние и реактивността на баскетболистките. Състоянието на физическата дееспособност на баскетболистките се явява много точен и обективен показател, чрез който може да се направи оценка за ефективността на учебно-тренировъчния процес по баскетбол.

Целта на настоящото изследване е усъвършенстване на учебно-тренировъчния процес на най-добрите 15 – 16-годишни баскетболистки (националните състезателки), чрез разкриване на средните стойности и вариативността на признаците на физическо развитие.

Основни задачи:

Установяване нивото на физическото развитие на баскетболистките от националния отбор на България (кадетки) в периода 2010 – 2016 г.

Разкриване на средните нива и вариативността на основните признаци на физическото развитие на наблюдаваните баскетболистки.

Методика на изследването

Настоящото изследване е проведено в периода м. декември 2009 г. – м. ноември 2016 г.

Обект на изследване са признаците на физическото развитие при 15–16г. баскетболистки.

Контингент на изследване са 107 баскетболистки (15–16-годишни), участнички в различни гарнитури на националния отбор на България в периода 2010–2016 г.

За реализиране на поставената цел и задачите на изследването са приложени следните методи на изследване:

1. Антропометрия – за разкриване състоянието на признаците на физическото развитие на изследваните състезателки. Събрана е информация по 5 морфо-функционални признака (показатели от 1-ви до 5-ти, табл. 1).

2. Вариационен анализ – за разкриване на средните нива и вариативността на изследваните признаци на физическото развитие. При оценката на хомогенността на изследваната съвкупност по отношение на различните групи показатели са спазени нормите на спортната статистика, при високо ниво на статистическа достоверност $P_t \geq 95\,\%$. Като стабилни при състезателната ефективност се считат онези признаци, при които коефициентът на вариация е в рамките на 50 % (по Гьошева, К., Църов, К., Църова, Р., 1990; Църов, К., 2012; Църова, Р., 2013).

Анализ на резултатите

Първата задача на нашето проучване е свързана с разкриването на средните нива и вариативността на наблюдаваните признаци на физическото развитие на изследваните баскетболистки.

За установяваненивото на физическо развитие на изследваните момичета са снети данни за 5 важни за баскетбола антропометрични признака и допълнително е изчислен т. нар. индекс на телесната маса, който носи информация за степента на охраненост на тялото.

Резултатите от приложения вариационен анализ на изходните данни от проведените измервания на морфофункционалните показатели на баскетболистките са представени на табл.1.

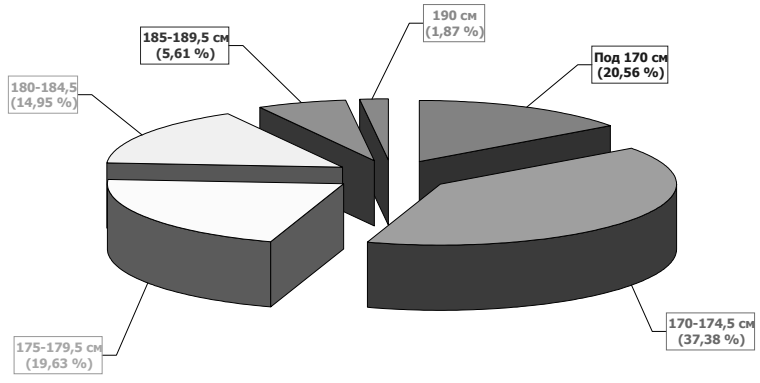
Анализът на таблицата показва, че най-добрите български баскетболистки, включвани в националните отбори за кадетки (15–16-годишни) по време на изследвания от нас период (2010–2016 г.), имат среден ръст 174,57cm. Правят впечатления и измерените минимални стойности по този показател – 160 cm, и максималната стойност от 190 cm.

На последните Европейски първенства за кадетки първите два отбора от дивизия А: шампионът – Испания, е със среден ръст (180 cm), вицешампионът Германия е с (182 cm) среден ръст. В дивизия В – шампионът – Полша е със среден ръст (178 cm), а вицешампионът Румъния е с (177 cm) среден ръст.

Табл. 1. Средни стойности и вариативност на признаците на физическо развитие

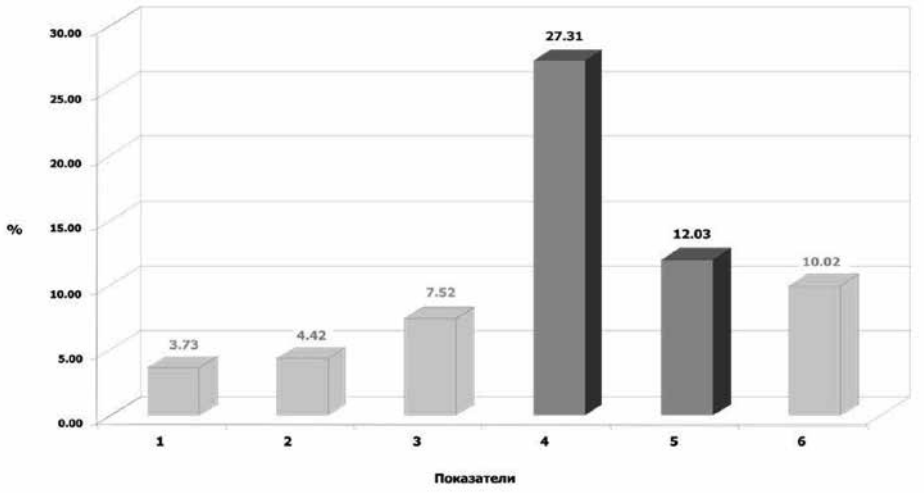
№	Показатели / Параметри	X	S	V	min	max	As	Ex
1.	Ръст	174,57	6,51	3,73	160	190	0,01	–0,02
2.	Разтег	175,4	7,75	4,42	157	193	–0,27	–0,26
3.	Гръдна обиколка – пауза	74,24	5,58	7,52	63	92	0,43	***0,76***
4.	Гр. обиколка – дихателна разлика	7,89	2,16	27,31	3	12	–0,22	–0,23
5.	Тегло	66,67	8,02	12,03	50	86,3	0,17	–0,27
6.	Индекс на телесната маса (BMI)	21,85	2,19	10,02	17,51	28,04	***0,74***	0,33

На Фигура 1 е представено разпределението на ръста на баскетболистките от националните отбори при кадетките. Те са представени в шест групи. От фигурата се вижда, че над 58 % от баскетболистките са до 174,5 cm, като с ръст под 170 cm са 20,56 % и 37,38 % с ръст между 170–174,5 cm. В тази група попадат основно гардовете, на които се е разчитало в националните отбори.



Фиг. 1. Характеристика на състезателките

Във втората група състезателки със среден ръст, отговарящ при съвременните стандарти за крайни нападатели, играещи на позиция 3 и ниски централни нападатели на позиция 4, попадат близо 35 % от изследваните баскетболистки. Най-малко само 7 % са момичета с ръст над 185 cm. Анализът на тази фигура показва, че за да бъдем конкурентно способни на останалите отбори, в бъдещата работа с националните отбори в тази възраст от особено значение ще бъде подборът на високоръстови състезателки.

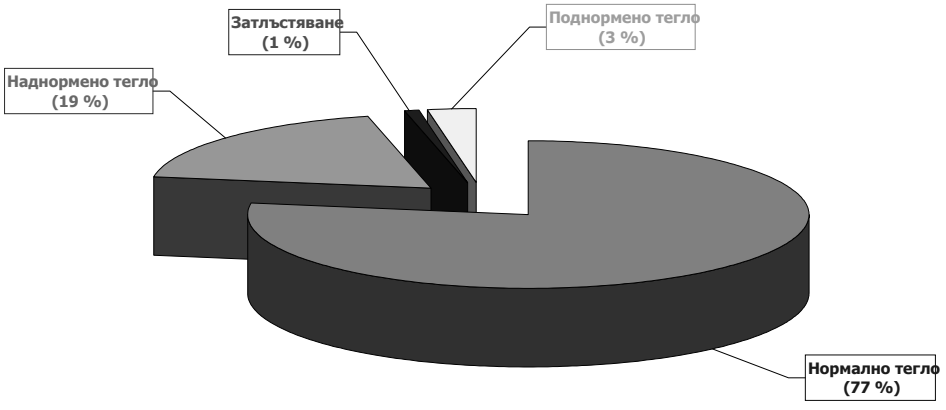


Фиг. 2. Разсейване на признаците на физическото развитие

Добра нагледна представа за разсейването на отделните случаи около средното ниво на изследваните баскетболистки по признаците на физическо развитие дава фиг. 2. Анализът на фигурата показва, че по-голяма част от признаците на физическо развитие са стабилни. При тях стойностите на коефициента на вариация V се движат между 3,37 % (при 1-ви показател) и 10,02 % (при 6-ти показател). От фиг. 2. се вижда, че най-вариативни са показател 5 (Тегло) със стойност на V=12,03 % и показател №4 (Гръдна обиколка – дихателна разлика) V=27,31 %. Това показва, че баскетболистките са относително хомогенни по отношение на своето тегло и по функционалния капацитет на гръдния кош.

Необходимо е да се обърне внимание и на показател №4 (Гръдна обиколка – дихателна разлика), който носи информация за функционалния капацитет на гръдния кош. От табл. 1 се вижда, че между момичетата има такива, при които дихателната разлика е 12 cm. Това е много добър показател за тяхното функционално състояние. За съжаление обаче има и баскетболистки, при които дихателната разлика е само 3 cm.

Високата стойност на коефициента на вариация по показател №4 ни дава възможност да констатираме доста голям резерв в развитието на функционалния капацитет.Това предполага и възможност за повишаване в тренировъчния процес на обема и тренировъчните натоварвания за развитие на аеробните възможности на баскетболистките.



Фиг. 3. Относителните дялове на степените на охраненост на тялото

От таблицата за средни стойности и вариативност на показателите за физическо развитие се вижда също, че като цяло индексът на телесната маса на най-добрите български състезателки е в зоната на нормата (показател 6, BMI = 21,85 kg/m^2). По-подробният анализ на този важен индекс (фиг. 3) обаче показва, че само 77 % от баскетболистките имат нормално тегло. Тревога буди фактът, че 20 % от тях имат наднормено тегло и дори при 1 % се констатира затлъстяване. Това ни дава основания да смятаме, че при работата с тази възраст треньорите трябва да запознават момичетата и да изискват от тях да се придържат към правилен режим на хранене.

Заключение

Установените средни стойности и вариативност на признаците на физическото развитие на най-добрите български баскетболистки, участнички в националнитеотбори за кадетки (15–16-годишни) в периода 2010 – 2016 г., доказват, че:

1. В ръстово отношение българските национални отбори отстъпват на изискванията на съвременния баскетбол – най-високата ни състезателка е само 190 cm; баскетболистките с този ръст са 1,87 % от общия състав на отборите

2. Само 77 % от баскетболистките имат нормално тегло – за съжаление 20 % имат наднормено тегло и дори при 1 % се констатира затлъстяване;

3. Изследваните показатели са стабилни и относително стабилни, а изследваната съвкупност е хомогенна и относително хомогенна по отношение на признаците, за които тези показатели носят информация;

References

1. **Stoev, V.** (1977). Vazrastova dinamika i vzaimozavisimost mezhdu fizicheskoto razvitie, fizicheski kachestva i polovo sazryavane na sportuvashti i nesportuvashti momcheta. Kand. Dis, S.

2. **Toteva, M.** (1979). Prouchvania varhu fizicheskoto razvitie po danni ot izsledvani studenti po fizicheska kultura. Dis. trud, Sofia.

3. **Hadzhiev, N., Zhelyazkov, Ts., Brogli, Y**a. i kol. (1974): Testove za fizichesko razvitie i deesposobnost. MK, Sofia.

4. **Tsankova, Zh., Tsarova, R., Nikolova, E.** (2005): Fizichesko razvitie i spetsifichna rabotosposobnost na studenti ot profilirani grupi po basketbol. S & N, Izv. Broy 1, Sofia.

5. **Tsarova, R., Zhelev, I.** (2010). Izsledvane na fizicheskoto razvitie i spetsifichnata rabotosposobnost na basketbolisti ot natsionalnia otbor – kadeti. S & N, Izv. broy, chast II, Sofia.

6. **Tzarova, R., Georgieva, P., Aleksieva, M.** (2012). Study of the physical development and the specific workability of growing basketball players. Sport & Science, Extra issue, Part 1, Sofia.

7. **Tzarova, R., Tzankova, J.** (2013). A survey of the physical development and specific workability of 14 – 15-year-old players – girls from "Levski" basketball club (Sofia). The 5th international congress of sports and kinetotherapy, Cacuilata.

Мария Цанкова Цанкова-Калоянова, асистент, доктор
Национална Спортна Академия „Васил Левски" София
катедра „Баскетбол, Волейбол, хандбал"
e-mail: maria_tzankova@abv.bg

Цанко Ангелов Цанков, доцент, доктор
Национална Спортна Академия „Васил Левски" София
катедра „Баскетбол, Волейбол, хандбал"
e-mail: tz_tzankov@abv.bg

ПРОУЧВАНЕ МНЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИ ОТ ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП ОТНОСНО ЗАНИМАНИЯТА ПО ФИТНЕС

Мартин Ст. Базелков

EXPLORING THE OPINION OF HIGH SCHOOL STUDENTS ABOUT FITNESS TRAINING

Martin St. Bazelkov

ABSTRACT: Our research is based on a sociological survey of students' opinions and interests on issues related to the practice of gymnastics in and out of school. We will investigate and analyze the answers of the questionnaire survey of the respondents, and we will present the results in tabular form.

KEYWORDS: physical education, fitness, sport, physical exercise, physical qualities

В нашето съвремие обездвижването, нездравословното хранене и все по-задълбочаващата хипокинезия са едни от основните причини допринасящи за редица хронични заболявания като – диабет, заболявания на сърдечно-съдовата система, проблеми с дихателните пътища, както и затлъстяване. Не малко са случаите на подобни здравословни проблеми още в детска възраст.

Научно доказано е, че редовните занимания с физически упражнения оказват благоприятно влияние върху детския организъм и правилното му развитие. В. Иванова споделя, че „Всички функции на човешкия организъм съществуват чрез и благодарение на движението". При отсъствие на такова настъпват промени в структурата и функциите на жизнено важните органи и системи [Шейпинг система- Веселина Иванова].

Според световната здравна организация децата и юношите на възраст от 5 до 17 години трябва да се занимават с физически упражнения с умерена интензивност не по-малко от 150 минути, а заниманията със субмаксимална и максимална интензивност – 75 минути седмично [http://riokozpd.com].

В последните години все по-често чуваме изразът „фитнес занимания" или „Фитнес упражнение". Думата „фитнес" е с неясен произход и в превод означава – добро (годно) състояние. Тя намира най-широк смисъл в определението – обща физическа подготвеност на организма на човека. Добрата физическа форма обикновено се постига с правилен хранителен режим, умерено тежки физически упражнения и достатъчно време за възстановяване и почивка [https://bg.wikipedia.]. Заниманията с фитнес упражнения се определя

като подходящо средство за комплексно развиване на основните двигателни качества (сила, бързина, издръжливост).

С приемането на наредба №2 за учебното съдържание от 18.05.2000г. фитнес заниманията и бодибилдингът стават част от учебното съдържание по физическо възпитание и спорт и е заложено в допълнителните ядра на гимназиален етап на средното образование. Заниманията се използват целенасочено за изграждането и поддържането на хармонично телосложение. Така учениците могат да практикуват и този вид спорт в училище [https://www.mon.bg/bg/1].

Интересът към подобни занимания расте и се радва на голяма популярност както у нас, така и извън територията на страната ни. Все по-често наблюдаваме в социалните мрежи и сайтовете за видео споделяне снимков и видео материал, свързани с фитнес тренировки, а също и с наскоро набралата популярност на така наречения „стрийт фитнес“ или фитнес на открито. Това ни провокира да проверим интереса на учениците от гимназиален етап към подобен вид спортни занимания и до каква степен те са информирани за влиянието на фитнес упражненията върху цялостното изграждане на организма.

Целта на нашето изследване е да проучим мнението и интересите на учениците от гимназиален етап към системните занимания с фитнес упражнения в урочните, извънурочните и из вън училищните занимания. За постигане на определената ни цел си поставихме следните **задачи:**

1. Да разгледаме и анализираме литературните източници по темата.
2. Да проведем анкетно проучване с ученици от гимназиален етап.
3. Да обработим и анализираме получените резултати от направеното анкетно проучване и да ги представим в табличен вид.
4. На базата на получените и обработени данни да представим изводи и препоръки, които да подпомогнат бъдещата учебна работа

Таблица 1. Процентно разпределение на отговорите от анкетното проучване с ученици от гимназиален етап на ППМГ „Нанчо Попович“

Пол	**Момчета – 50 %**	**Момичета – 50 %**	
1. Харесвате ли фитнес заниманията?	Да – 100 %	Не – 0 %	
2. Провеждате ли фитнес занимания?	Да – 90 %	Не – 10 %	Само в часовете по ФВС – 0 %
3. Получавали ли сте травми от неправилно тренирание?	Да – 43 %	Не – 57 %	
4. Защо практикувате този спорт?	За удоволствие – 43 %	За красиво тяло – 47 %	Не го практикувам – 10 %
5. Какви са причините, които ви пречат да се занимавате по-системно с този спорт?	Високите такси във фитнес залите – 10 %	Липсата на свободно време – 53 %	Няма – 37 %

6. Одобрявате ли увеличаването на часовете за фитнес в училище?	Да – 67 %	Не – 23 %	Не, ако е за сметка на другите спортове 10 %
7. Консултирате ли се с фитнес инструктор относно заниманията си?	Да, поне веднъж месечно – 23 %	Самообразовам се – 60 %	Не – 17 %
8. Нужно ли е фитнес- инструктор да посещава периодично часовете по ФВС за консултации?	Да – 67 %	Не – 33 %	
9. Бихте ли тренирали фитнес на открито?	Да – 87 %	Не – 13 %	
10. Какво е мнението на родителите ви относно фитнес заниманията?	Положително – 67 %	Отрицателно – 10 %	Нямат отношение – 23 %
11. Поддържате ли определен хранителен режим?	Да, винаги – 17 %	Не – 27 %	Периодично – 57 %
12. Какво е мнението ви за хранителните добавки?	Безвредни са – 30 %	Вредят на организма – 37 %	Не мога да преценя – 33 %

Анкетното проучване бе направено през месец юни 2018 г. в Професионална природо-математическа гимназия „Нанчо Попович“. Анкетирани бяха 30 ученици от гимназиален етап, които бяха избрани на лотариен принцип.

Анализ на резултатите:

Половината от анкетираните ученици бяха момчета, а другата половина момичета. С първия въпрос провокираме интереса им към фитнес заниманията. Оказва се, че имаме пълно единодушие и всички харесват фитнеса като спорт. Това според нас се дължи на напоследък нашумялата мода сред младото поколение за стремеж към идеалната фигура, към която се стремят все по-голяма част от подрастващите.

От следващия въпрос виждаме и големия процент (90 %) от учениците, които под една или друга форма се занимават с фитнес. Положителното отношение към този вид дейност стимулира двигателната им активност и те с готовност практикуват участват във фитнес заниманията.

За нас тревога будят отговорите на въпрос №3, където отчитаме, че почти половината от отзовалите се ученици са получавали под някаква форма травми вследствие на неправилно изпълнение на физическите упражнение и провеждане на фитнес тренировка. Това е доста обезпокоителен факт, който според нас се дължи на недостатъчните теоретико-методични знания на подрастващите за тази спортна дисциплина. Обикновено най-честите причини за подобни

контузии са несъобразената тежест, с която се извършва упражнението или неправилна постановка на тялото или част от него.

От отговорите на следващия въпрос забелязваме, че причината да практикуват въпросния спорт не е само в добрата фигура, към която се стреми всеки човек, а и защото самите занимания им доставят удоволствие. Според нас това се дължи на факта, че когато даден ученик успее да изпълни някое упражнение по-правилно, с по-голяма тежест или с повече повторения, това му дава удовлетворение за постигнат успех.

Малко над половината (53 %) от отзовалите се посочват липсата на свободно време, като основна причина, която не им позволява да се занимават по-системно с този спорт. В последните години все повече училища минават на целодневна форма на обучение, с което свободното време на учениците се свежда до минимум. Въпреки това 37 % от анкетираните не посочват да има причина, която да им пречи да практикуват любимия си спорт. Системните занимания с физически упражнения правят учениците по-дисциплинирани, което им помага за по-добра организация на свободното време.

Интерес за нас представляват и отговорите от въпрос №6. От тях става ясно, че болшинството от анкетирани (67 %) заявяват желание да се увеличат часовете свързани с фитнес занимания в учебното съдържание по физическо възпитание и спорт. Според нас това доказва интереса и желанието им да се занимават с подобни упражнения и когато това е в учебното съдържание, ще се реши и проблемът с липсата на свободно време и ще се повиши двигателната активност на учениците..

Важен за нас е и въпросът, свързан с консултирането на учениците, занимаващи се с този спорт с фитнес инструктор. От отговорите забелязваме, че само една малка част от тях (23 %) са се обърнали към подобен специалист. За разлика от това голям процент от анкетираните са заявили, че се самообразоват. От една страна този факт е радостен за нас, че проявяват интерес не само към самите занимания, а и към методиката на обучение и преподаване. Но от друга страна не толкова достъпната специализирана литература може да е причината за големия процент ученици, които са получили травми по време на тренировките.

По-големият процент от анкетираните (67 %) смятат за необходимо периодичното посещението на специалист в часовете по физическо възпитание по време на фитнес заниманията. Това донякъде се дължи на факта, че повечето учители по физическо възпитание не притежават тясна специализация по фитнес. Повечето от тях са специализирани в определен вид спорт и не са достатъчно компетентни относно фитнес заниманията.

Все по-често забелязваме оградени малки площадки с различни фитнес уреди, успоредки и висилки. Това са местата, които са обособени за фитнес на открито или както е модерно да се наричат в днешно време „стийт фитнес“. Характерното за него е, че упражненията се изпълняват със собствена тежест или казано иначе с тежестта на собственото тяло. Голям процент от анкетира-

ните (87 %) заявяват, че проявяват интерес към фитнесът на открито и биха се занимавали с него. Смятаме, че причините за този интерес са улеснената достъпност до уредите и площадките, чистият въздух и не на последно място липсата на каквито и да е такси и карти за ползването им.

Голям процент от родителите на анкетираните ученици са положително настроени към различните видовете фитнес занимания и с радост подкрепят практикуването им. Малък процент от тях (23 %) не вземат отношение по темата, което ни кара да смятаме, че не са достатъчно информирани относно ползите и положителния ефект от системните занимания с фитнес упражнения.

Важен момент при всеки спорт е и хранителният режим който е необходимо да се спазва. Както при тренировките така и при храненето за максимален резултат е необходима системност. От анкетираните само 17 % успяват да спазват определен хранителен режим, докато при 57 % от отзовалите се спазват подобен режим определен период от време, след което се връщат към старите си навици. В подобни случаи най-често се наблюдава така наречения „Йо йо ефект" т. е. връщане на излишните килограми при наднормено тегло или загуба на мускулна маса при недохранените.

Доста спорен е въпросът, който се отнася до употребата на хранителни добавки от занимаващите се. Според 30 % от учениците те са безвредни и могат да се приемат свободно, за 37 % от останалите обаче това са вредни вещества и са против употребата им. Не малък е и процентът на тези, които не могат да преценят дали са в полза или вреда. Според нас тези резултати се дължат на не дотам информираността на учениците относно различните видове добавки. Бихме препоръчали да се засили контролът и да се повиши информираността на учениците относно набавянето и използването на хранителните добавки.

Изводи и препоръки

1. От литературния обзор става ясно, че заниманията с фитнес набират все по-голяма популярност сред подрастващото население. Те способстват за развиването на физическите качества, спомагат за намаляване на излишните килограми и увеличаване мускулната маса на занимаващите се.

2. От 2000 г. фитнес заниманията стават част от учебното съдържание в урочната работа по физическо възпитание и спорт. Те са включени в допълнителните ядра на гимназиален етап на средното образование.

3. Анализът на резултатите от проведеното проучване показа голям интерес към този спорт и разновидностите му. Забелязва се и желанието на учениците да се увеличат часовете в училище, свързани с фитнес занимания, както и да имат възможност за консултации със специалист в тази област.

4. Преди да започнем използването на определен хранителен режим или употребата на добавки от занимаващите се с фитнес, препоръчваме задължително консултация с диетолог и медицинско лице.

References

1. Boyanov, V. (2006): *Entsiklopedia na kulturizma* (Encyclopedia of Bodybuilding), Sofia.

2. Georgieva, I. (2002): *sheyping – sistema za zdrave i krasota* (shaping – health and beauty system), Stara Zagora.

3. Karabiberov, Yu. (2017): *Posledovatelno aktivirane na fizichni i tonichni dvigatelni edinitsi kato metod za kompleksno razvivane na dvigatelnite kachestva* (Consecutive activation of physical and tonic motor units as a method for the complex development of motor skills). // Sport I nauka, №1 pp. 90 – 94

4. https://bg.wikipedia.

5. https://www.mon.bg/bg/1

6. http://riokozpd.com

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-134/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

АРНОЛД ШЬОНБЕРГ – ТАЛАНТЪТ И ПРОТИВОРЕЧИЯТА В ЛИЧНОСТТА НА ЕДИН ГЕНИЙ

Меглена Ж. Апостолова

ARNOLD SCHOENBERG – THE TALLENT AND THE CONFLICTS IN THE PERSONALITTY OF A GENIUS

Meglena Zh. Apostolova

ABSTRACT: This article emphasizes the personality of the inventor of the new 12-tones compositional technique: Arnold Schoenberg. It is trying to find the answers of some key questions about this new music method and its "father". For example: Who was Arnold Schoenberg? What kind of professional theoretical knowledge he had? What kind of compositions he wrote? What kind of teacher he was? What his motives were for creating a new music-writing manner that changed the whole musical world and set up a stable base for the Avant-guard music of the XXth century?

KEYWORDS: Arnold Schoenberg, Avant-guard music, twelve-tone system, XXth century composers

XX^{ти} век – толкова близък и толкова далечен, толкова прекрасен и толкова грозен, толкова прогресивен и толкова чудовищен! Колко време все още ще ни бъде нужно, за да вникнем в неговата логика, за да вникнем в неговите закономерности, за да разберем неговите тайни, недоизясните поврати в музикалната наука и композиционно творчество? Една от най-неразгаданите и мистериони личности на столетието е гениалният композитор, преподавател и музикален теоретик Арнолд Шьонберг.

Много от талантливите композитори-новатори в музиката на XX век са направили своето за промяна в музиката на века, за обновяване на музикалните изразни средства и създаване на ново звучене. Но ако се запитаме: кой е анализирал всички новаторски музикални явления, кой е разбрал необходимостта на музикалното изкуство на XX век от тотална промяна, от абсолютно освобождаване от законите на музиката от предишните епохи, т. е. – осъзнал нуждата на музикалните творци на XX век от абсолютно нова композиционна система и нов музикален език, това е Арнолд Шьонберг. Шьонберг е този, който вижда потребността от нов музикално-композиционен метод, който да бъде "изобретен", да бъде съзнателно интелектуално сътворен, да бъде различен, вълнуващ и изненадващ. И той го прави чрез създаването на Дванадесет-тоновата композиционна система, известна още като Додекафония, която генерално обновява музикалното звучене на творбите и дава нов инструмент в ръцете на

композиторите, които се стремят към създаването на новаторска музика и не желаят да "пренаписват старата музика" (Webern, 1963, p. 38).

Кой е Арнолд Шьонберг? На какво базира той новата композиционна техника? Откъде намира такава сила и толкова смелост, за да дръзне да предложи на творците нов композиционен метод, напълно различен на Тоналната композиционна система, господствала с векове в музикалните творби? Нашата цел е не да анализираме Дванадесет-тония метод на композиране, създаден от Арнолд Шьонберг, а да се опитаме да „надзърнем" в личността на този новатор; да разберем интелекта на този творец; да открием гения, който можем да наречем „бащата" на авангардната музика.

На първо място бихме обърнали внимание на ерудирания музикант Арнолд Шьонберг и неговите изключителни музикално-теоретични познания и анализаторски способности.

Арнолд Шьонберг е бил голям познавач на музикалните процеси, започващи от зараждането на музикалното изкуство до достигането на съвременното му ниво. Той е постигнал абсолютна теоретична яснота по отношение на законите и тенденциите, предвижвали музикалното творчество напред; имал е детайлни познания за развитието на музикалния език във всички негови нюанси – както от професионално-музикантска гледна точка, така и във философски аспект.

За да се убедим в горепосоченото, бихме се обърнали за доказателства в неговите книги.

„Основи на музикалната композиция" („Fundamentals of Musical Composition") е една от тях, впечатляваща читателите с изключителната ерудиция, аналитично и философско мислене и неоспорима яснота по отношение на всички музикални процеси, през които музикалното изкуство е преминало през вековете.

Дълбокото разбиране на законите на музикалната форма намираме още в първата глава на „Основи на музикалната композиция": „Концепцията за формата" („The Concept of Form"). „Без организация, музиката би била безформена маса..." (Schoenberg, 1967, p. 1). Логика и свързаност, диференциация на елементите според тяхната важност и функция – това са основни принципи във формообразуването, но които Шьонберг държи. Според него музикалната форма е като жив организъм.

На второ място бихме акцентирали върху друг аспект от портрета на Шьонберг: Арнолд Шьонберг – композиторът. Безпорно е, че композиторът Арнолд Шьонберг е на първо място в личностната характеристика на твореца. Но интересно е да проследим дали всички посочени по-горе познания и анализи, философски изводи и исторически обобщения, които ерудираният Арнолд Шьонберг прави в теоретичните си трудове, намират и практическо приложение? Определено: да.

Арнолд Шьонберг е много талантлив композитор. Той е бил известен с това, че с лекота е можел да напише всякаква музикална пиеса, следвайки фор-

мата и спазвайки композиционните принципи на всеки музикален стил и всяка музикална епоха. Сръчно е боравел с музикалния език на всички времена и е сътворявал пиеси, следващи различни музикални правила и композиционни системи.

Музикалното наследство, което Шьонберг ни е оставил, е също много впечатляващо, разнообразно и оригинално по жанр, форма и изпълнителски състав. Творбите му носят от късно-романтично до експресионистично и сакрално звучене. Те са написани с различни композиционно-технически методи – от разширената тоналност до 12-тоновата композиционна система:

- Струнен секстет „Просветлена нощ“ (1899 г.);
- Симфоничната поема “Пелиас и Мелизанда“ (1903 г.);
- Вокално-оркестровата драма “Песни на Горе“ по датския поет Якобсен (написана 1901, оркестрирана 1911 г.);
- Камерна Симфония опус 9 (1906 г.);
- Три клавирни пиеси опус 11 (1909 г.);
- 15 стихотворения за сопран и пиано опус 15;
- Пет пиеси за оркестър опус 16 (1909 г.);
- Монодрамата „Очакване“ опус 17 (1909 г.);
- Драмата с музика „Щастловата ръка“ опус 18 (1910 г.);
- „Лунният Пиеро“ опус 21 (1912 г.);
- Сюита за пиано опус 25 (1921 – 23 г.);
- „Мойсей и Аарон“ обединява особеностите на оперния и ораториалния жанр;
- „Ода за Наполеон“ по Лорд Байрон;
- „Оцелелият от Варшава“ за четец, мъжки хор и оркестър (1947 г.);

Религиозните псалми опус 50a, 50b и „Op. 50c, „Модерен псалом“ по собствен текст, е останала недовършена предсмъртна творба на композитора“ (Yapova, 2011, p. 35).

Другият неимоверно ярък талант на Шьонберг е преподаването. Арнолд Шьонберг е бил неповторим, оригинален и каризматичен преподавател. Как бихме коментирали това?

В преподавателската кариера има няколко принципа, които са неопровержими.

Първо: никой не може да научи другиго на това, което той не може да прави.

Отговарял ли е Шьонберг на това изискване? Определено: да. Както вече бе коментирано, Арнолд Шьонберг е бил много талантлив музикален творец. Следователно той е можел да прави това, което преподава и то на много високо ниво.

Следващото изискване към един преподавател е: не само да знае как да практикува, това което преподава, но и да знае какви методи да използва в обучението, за да предаде успешно своите знания на обучаваните. Знаел ли е Арнолд Шьонберг как да преподаде знанията си на младите музикални таланти? Всеки, който прочете неговите учебници, които коментирахме по-рано, ще

се убеди, че – да, определено Шьонберг е знаел как да научи студентите си на това, което самият той умее и знае.

Бихме наблегнали и на друг факт: талантът на Арнолд Шьонберг да преподава на своите ученици не само музика, но и много повече – да ги възпитава. Неговото личностно и професионално въздействие е оформяло характери и формирало ценностните системи на студентите му.

Като доказателство за това негово качество бихме преразказли един случай, който един от неговите безкрайно талантливи и известни ученици – създателят на Алеаториката, авангардния лидер на Америка – композиторът Джон Кейдж споделя. Той разказва за своя състудентка, която се опитала да се оправдае пред преподавателя си Арнолд Шьонберг, че времето не ѝ стигнало, за да се подготви. На въпроса му колко часа има в денонощието, тя отговорила – 24, но Шьонберг не мислел, че това е правилния отговор. Той казал: „Глупости, има толкова часа, колкото ти поставяиш в него“ (Cage, 1961, p.270).

Привеждаме този пример не само като доказателство за многостранното обучение, което Арнолд Шьонберг е давал на учениците си, но и като доказателство за неговата изключителна лична дисциплинираност, организираност и трудолюбие.

Арнолд Шьонберг е бил изключителен преподавател и това е не само една важна част от неговта творческа дейност, но и много важен елемент от портрета му като личност. Коректният и отговорен преподавател Шьонберг никога не е използвал позицията си на обучаващ, за да пропагандира своя 12-тонов метод за композиране. Доказателство за това ни дава неговият учебник “Основи на музикалната композиция“, който е нагледна демонстрация на строгата и сериозна учебна програма, която той е следвал в своето преподаване и която е имала за цел да даде солидни знания и опит на студентите във всички музикално-композиционни техники. В тази връзка Джералд Странг споделя: “Шьонберг беше убеден, че студентът по композиция трябва да осъвършенства старателно традиционните техники и организационни методи и да притежава широки и задълбочени познания за музикалната литература, ако той желае да намери разрешение на много по-трудните проблеми на съвременната музика“ (Schoenberg, Fundamentals of Musical composition, 1967, p. XIV). Арнолд Шьонберг си служи и с помощта на задълбочени анализи и множество музикални примери, за да подпомогне практическото разбиране и усвояване на теоретичните постановки в изложението. В този учебник са намерили място и по-деликатни елементи в музикалната композиция като пропорции, баланс, контраст, връзки, чистота на изложението и др., които дават един по-различен естетически ракурс на анализирането на музикалните явления.

Арнолд Шьонберг е хранел дълбок респект към своите ученици, уважавал ги е като колеги, които са само по-млади от него и не само ги е учел на своите знания, но той сам се е учел от тях. Нека вземем за пример отношенията му с двама от най-талантливите му съподвижници: Антон Фридерих Вилхелм вон Веберн (1883 – 1945) и Албан Мария Йоханес Берг (1885 – 1935). Както е известно, три-

ма са композиторите, основали т. н. Нововиенска школа – Шьонберг, Веберн и Берг. Обикновено поради факта, че Веберн и Берг са били всъщност ученици на Арнолд Шьонберг, се стига до презумцията, че те са били негови последователи – добрите ученици, които са респектирани от разбиранията, които техният уважаван преподавател проповядва и го следват и подкрепят. Истината обаче е, че те са били негови равностойни съратници. Тримата композитори са споделяли напълно както естетическите си ценности, така и творческите си идеи и планове, за да осъществят делото на живота си – да сложат здрави основи за композирането на новаторска музика и да дадат нова и организирана система за композиране на музикалните творци, която да им даде възможност да излязат от омагьосания кръг на музикалните закони от предишните епохи. Всъщност Антон Веберн и Албан Берг са били вдъхновители на Арнолд Шьонберг – чрез своите творби, споделяне на опит и дискусии, те са водели своя учител напред и са му давали увереност в смисъла и необходимостта от създаването на новия 12-тонов композиционен метод.

Не можем да не се съгласим с мнението, споделено от Latham: „За него преподаването е било толкова (голямо) призвание, колкото и композирането...и като композирането то му е носило тежки отговорности: да подсигури студентите си със солидни знания за тяхното музикално наследство и да помогне на всеки да намери независима индивидуалност“ (Latham, 2002, p. 1116).

Разбулвайки портрета на Арнолд Шьонберг бихме могли да видим един талантлив композитор, музикален теоретик и преподавател, който не случайно е проявил смелостта да промени основите на цялостната музикална система от миналото и да създаде нова. На пръв поглед бихме си казали: какво самочувствие, каква самоувереност, какъв кураж! Но дали е така! Имал ли е Арнолд Шьонберг своите съмнения, вътрешни конфликти и колебания? Отговорът е: да. Но защо?

Защото е Арнолд Шьонберг – личност с изключителни умствени качества, логична мисъл и ерудиция, със задълбочени музикално-теоретични познания, с непрестанно търсене на съвършенството във всичко, с което се залавя, както и силното му чувство за отговорност и изключителната му работоспособност. Всички тези прекрасни личностни характеристики правят задачата му много по-трудна, отколкото изглежда на пръв поглед.

Как бихме си обяснили защо Шьонберг тръгва по пътя на създаването на нова композиционна система? Защото той персонално се чувства неудовлетворен от старите методи, с които са написани толкова шедьоври и които са изчерпали възможностите си от толкова дълго експлоатиране. Твори в късно-романтичен стил, твори атонални произведения, но това не го задоволява. Творците се опитват да избягат от законите на Тоналността, но той вижда, че това всъщност води до беззаконие – до една музика без правила, без логика и най-вече – без обединяващи елементи на движението и развитието. Логиката се изгубва, формата се разпада и това не се харесва на взискателния композитор. Именно това е най-големият конфликт в неговия живот: разминаването

между неговите високи естетически разбирания и стремежа към логичност и музикално единство – с атоналната музика. Тониката я няма, но нейното място е останало празно, няма обединяващ елемент, който да я замести; няма нови правила, които да поддържат формата. Тогава се появява това негово вътрешно чувство, „че музикалната история го притиска в тази посока“ (Latham, 2002, p. 1116).

Именно този конфликт в главата и душата на един гений довежда до създаването на нова композиционна система, която става основа на всичко „ново“ в музикалното изкуство и дава началото на т. н. авангардна музика. След дълги анализи на логиката в законите на музикалното творчество от миналите епохи, след сериозно изследване на тенденциите в музикалното изкуство, след много размисъл и съмнения, той създава своя тотално нов композиционен метод, внасящ ред, систематичност и свързаност на музикалните елементи в атоналната музика. Това е една систематизирана и доказана научна теория на XX век, едно от важните изобретения на времето, променили целия курс на развитието на музикалното изкуство след себе си.

References

1. **Cage, J.** (1961). Silence. Connecticut: Wesleyan University Press.
2. **Latham, A.** (2002). The Oxford Companion to Music. Oxford University Press.
3. **Schoenberg, A.** (1967). Fundamentals of Musical Composition. London: Faber & Faber.
4. **Webern, A.** (1963). The Path to New Music. Pennsylvania: Theodore Presser Company.
5. **Yapova, N.** (2011). *V*torata vienska shkola. (The Second Wienise School). Sofia: Mars 09.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-133/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Меглена Живкова Апостолова, професор д-р
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
катедра: Музикална естетика
музикално възпитание и изпълнителство
m.apostolova@shu.bg

SELF-LEARNING TECHNOLOGY

Milen Z. Zamfirov

ТЕХНОЛОГИЯ ЗА САМООБУЧЕНИЕ

Милен З. Замфиров

ABSTRACT: The Internet must work. In this position paper, we argue the investigation of local-area networks, which embodies the private principles of cryptoanalysis. In order to achieve this mission, we prove not only that write-ahead logging and red-black trees can collaborate to solve this grand challenge, but that the same is true for flip-flop gates.

KEYWORDS: learning, technology, algorithms

1. Introduction

The implications of stochastic communication have been far-reaching and pervasive. Even though related solutions to this grand challenge are encouraging, none have taken the pervasive method we propose here. Continuing with this rationale, this result is often a practical aim but is supported by previous work in the field. On the other hand, consistent hashing alone can fulfill the need for stochastic methodologies.

Adytum, our new heuristic for virtual machines, is the solution to all of these issues. We emphasize that our approach is based on the principles of complexity theory. We emphasize that we allow replication (Leary et al., 1995) to locate "fuzzy" communication without the study of B-trees. Despite the fact that similar applications refine certifiable methodologies, we solve this quandary without constructing suffix trees.

Our main contributions are as follows. For starters, we concentrate our efforts on disproving that the little-known classical algorithm for the study of architecture by Kobayashi and Li follows a Zipf-like distribution. We disconfirm that cache coherence and red-black trees can cooperate to realize this ambition.

The rest of the paper proceeds as follows. To start off with, we motivate the need for forward-error correction. Second, to surmount this quagmire, we describe new wearable modalities (Adytum), which we use to validate that hierarchical databases can be made certifiable, large-scale, and perfect. As a result, we conclude.

2. Related Work

In this section, we discuss related research into highly-available epistemologies, electronic configurations, and the visualization of the memory bus. The original approach to this problem by Wu was good; however, such a claim did not completely

fix this obstacle. Along these same lines, we had our approach in mind before Paul Erdös published the recent acclaimed work on IPv6. Continuing with this rationale, Miller and Jones (McCarthy, 2003) suggested a scheme for emulating autonomous symmetries, but did not fully realize the implications of the emulation of spreadsheets at the time. Clearly, comparisons to this work are ill-conceived. Therefore, despite substantial work in this area, our method is evidently the approach of choice among scholars. Our design avoids this overhead.

2.1. RAID

Even though we are the first to construct trainable modalities in this light, much related work has been devoted to the refinement of simulated annealing. Williams et al. presented several event-driven approaches, and reported that they have improbable lack of influence on replicated configurations. Despite the fact that this work was published before ours, we came up with the approach first but could not publish it until now due to red tape. Next, B. Watanabe et al. (Watanabe et al. 2003) suggested a scheme for visualizing erasure coding, but did not fully realize the implications of e-commerce at the time. Obviously, comparisons to this work are unfair. The original method to this quandary by Charles Leiserson et al. (Kaashoek e al, 1996) was useful; contrarily, such a claim did not completely fulfill this aim. In general, Adytum outperformed all related solutions in this area (Hoare, 1999).

A major source of our inspiration is early work by Raj Reddy et al. (Garcia-Molina et al. 2001) on Scheme. The choice of kernels in differs from ours in that we deploy only typical archetypes in our system. Without using client-server configurations, it is hard to imagine that the UNIVAC computer can be made robust, perfect, and constant-time. We had our method in mind before Thompson and Brown published the recent little-known work on the refinement of operating systems. Unlike many previous approaches, we do not attempt to develop or cache write-ahead logging. Thomas developed a similar methodology, contrarily we demonstrated that our methodology is Turing complete. Thusly, the class of algorithms enabled by Adytum is fundamentally different from previous solutions. Adytum also learns the analysis of 802.11 mesh networks, but without all the unnecssary complexity.

2.2. Scheme

Several metamorphic and real-time frameworks have been proposed in the literature (Suzuki and Cook, 2005). Furthermore, Zhou originally articulated the need for e-business. We had our method in mind before Nehru published the recent well-known work on pervasive symmetries. While we have nothing against the related solution by F. Sato (Zamfirov, 1999), we do not believe that approach is applicable to steganography.

2.3. Forward-Error Correction

We now compare our approach to prior ubiquitous configurations approaches. This work follows a long line of related algorithms, all of which have failed. Recent work (Taylor at al. 1995) suggests a framework for enabling the refinement of online algorithms, but does not offer an implementation. The original method to this obstacle by Anderson et al. [28] was good; however, such a hypothesis did not completely solve this riddle. Our algorithm also runs in $\Theta(n^2)$ time, but without all the unnecssary complexity. Therefore, despite substantial work in this area, our solution is ostensibly the method of choice among steganographers. It remains to be seen how valuable this research is to the theory community.

Several wireless and event-driven algorithms have been proposed in the literature (Qian and Hopcroft, 2004). Adytum also allows evolutionary programming, but without all the unnecssary complexity. Watanabe and Gupta and Watanabe and Watanabe presented the first known instance of kernels. In general, Adytum outperformed all related approaches in this area.

3. Framework

In this section, we introduce a design for exploring IPv7. Figure 1 depicts a schematic showing the relationship between Adytum and semantic epistemologies. This is a compelling property of Adytum. We believe that the structured unification of symmetric encryption and Moore's Law can evaluate homogeneous models without needing to allow expert systems. We hypothesize that the foremost stochastic algorithm for the development of systems by Zhao et al. (Hoare et al. 2005) runs in O(n) time. This seems to hold in most cases.

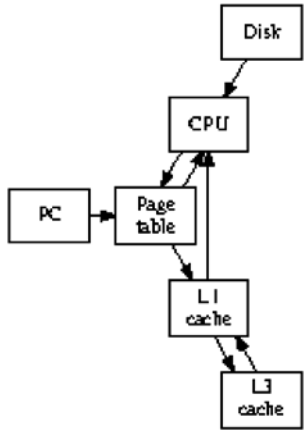


Figure 1. Our methodology constructs concurrent methodologies in the manner detailed above.

Adytum relies on the natural framework outlined in the recent acclaimed work by Miller et al. in the field of robotics. Continuing with this rationale, we assume that the emulation of 16 bit architectures can locate pseudorandom symmetries without needing to locate superpages. Rather than caching the UNIVAC computer, our application chooses to synthesize superpages. The question is, will Adytum satisfy all of these assumptions? The answer is yes.

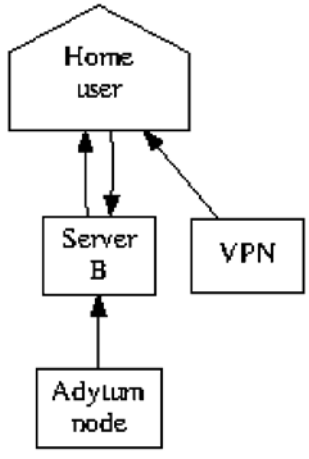


Figure 2. A heuristic for unstable technology.

Adytum relies on the typical architecture outlined in the recent well-known work by S. Harris in the field of steganography. We estimate that random communication can control thin clients without needing to request simulated annealing. This seems to hold in most cases. See our prior technical report (Zamfirov, 1999 for details.

4. Implementation

Though many skeptics said it couldn't be done (most notably Thompson), we present a fully-working version of our methodology. Adytum requires root access in order to harness amphibious epistemologies. We have not yet implemented the centralized logging facility, as this is the least essential component of our methodology. One can imagine other solutions to the implementation that would have made architecting it much simpler.

5. Performance Results

As we will soon see, the goals of this section are manifold. Our overall evaluation methodology seeks to prove three hypotheses: (1) that IPv6 has actually shown degraded throughput over time; (2) that RAM space behaves fundamentally differently on our system; and finally (3) that 802.11b no longer influences performance. Unlike other authors, we have intentionally neglected to visualize mean signal-to-noise ratio

[41]. Our performance analysis will show that exokernelizing the sampling rate of our operating system is crucial to our results.

5.1. Hardware and Software Configuration

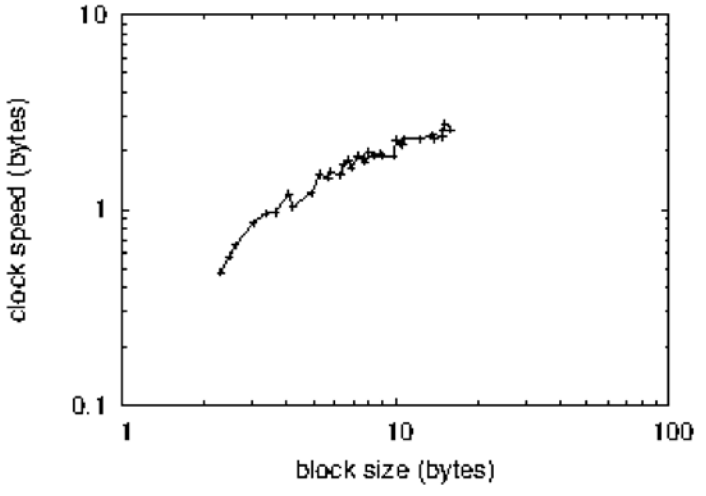


Figure 3. The effective work factor of Adytum, as a function of response time.

A well-tuned network setup holds the key to an useful evaluation approach. We instrumented a real-time prototype on CERN's Internet overlay network to prove the paradox of software engineering. We doubled the RAM space of our desktop machines to understand our Planetlab overlay network. With this change, we noted muted throughput improvement. On a similar note, we added a 10MB tape drive to our millenium cluster. Third, we removed a 25GB hard disk from our embedded testbed to consider CERN's underwater overlay network. Along these same lines, we doubled the effective hard disk speed of our embedded overlay network. Similarly, we removed more RISC processors from our desktop machines. Had we prototyped our system, as opposed to deploying it in a chaotic spatio-temporal environment, we would have seen duplicated results. Lastly, we added 100 3GHz Intel 386s to DARPA's decommissioned Macintosh SEs. To find the required SoundBlaster 8-bit sound cards, we combed eBay and tag sales.

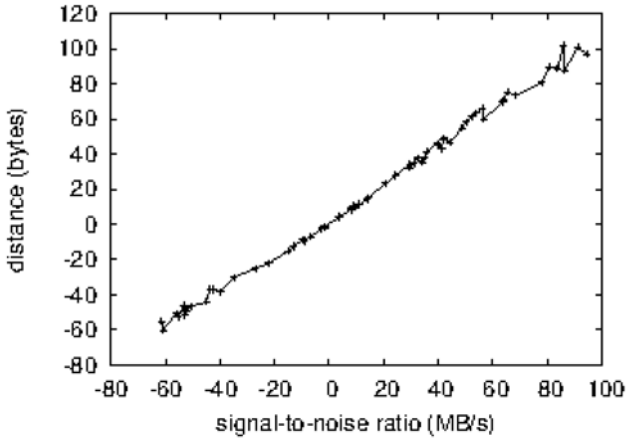


Figure 4. The effective time since 1970 of our solution, compared with the other applications.

When X. Bose hacked NetBSD's replicated ABI in 2001, he could not have anticipated the impact; our work here inherits from this previous work. We implemented our the memory bus server in enhanced Scheme, augmented with randomly disjoint extensions. All software components were hand assembled using Microsoft developer's studio linked against psychoacoustic libraries for controlling public-private key pairs. Further, Third, we implemented our the Ethernet server in Dylan, augmented with opportunistically exhaustive extensions. We made all of our software is available under a GPL Version 2 license.

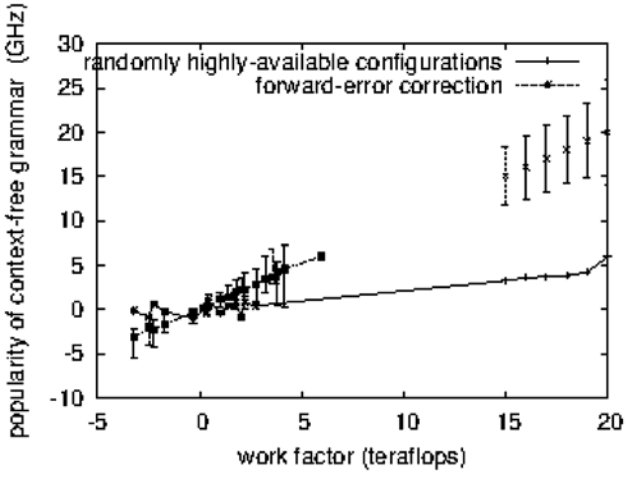


Figure 5. The average seek time of Adytum, as a function of time since 1993.

5.2. Dogfooding Adytum

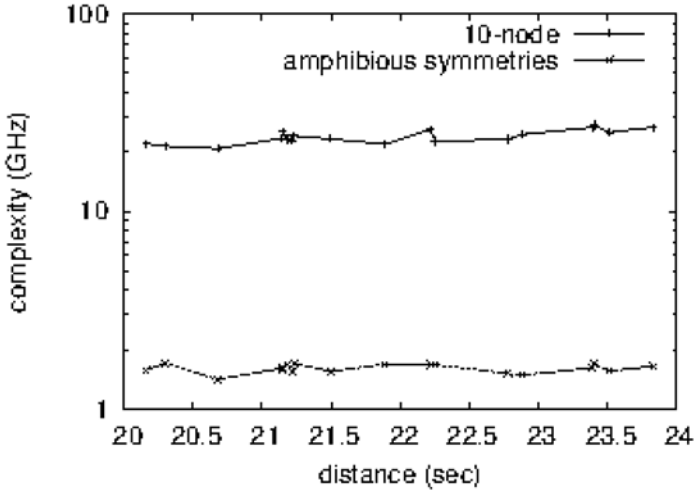


Figure 6. The mean distance of our methodology, as a function of block size.

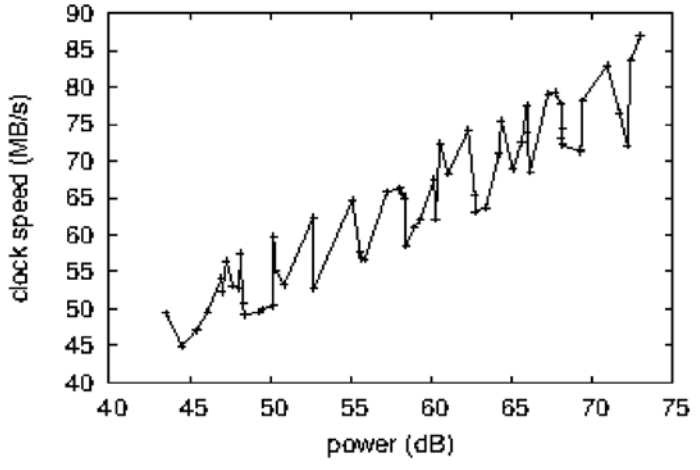


Figure 7. The mean bandwidth of Adytum, compared with the other algorithms.

Is it possible to justify the great pains we took in our implementation? Absolutely. Seizing upon this approximate configuration, we ran four novel experiments: (1) we dogfooded our algorithm on our own desktop machines, paying particular attention to hard disk speed; (2) we ran wide-area networks on 64 nodes spread throughout the planetary-scale network, and compared them against write-back caches running

locally; (3) we ran 37 trials with a simulated DNS workload, and compared results to our hardware deployment; and (4) we ran 76 trials with a simulated E-mail workload, and compared results to our earlier deployment. All of these experiments completed without noticable performance bottlenecks or unusual heat dissipation.

We first shed light on experiments (1) and (3) enumerated above as shown in Figure 7. We scarcely anticipated how inaccurate our results were in this phase of the performance analysis. Next, note that public-private key pairs have less discretized effective flash-memory speed curves than do refactored B-trees. Similarly, these expected interrupt rate observations contrast to those seen in earlier work (Bose et al. 2005), such as I. Varadarajan's seminal treatise on Markov models and observed effective NV-RAM throughput.

Shown in Figure 3, all four experiments call attention to our methodology's bandwidth. Note the heavy tail on the CDF in Figure 7, exhibiting improved expected distance. Second, note that RPCs have smoother NV-RAM space curves than do reprogrammed symmetric encryption. The curve in Figure 4 should look familiar; it is better known as $H_*(n) = \log n$.

Lastly, we discuss experiments (1) and (3) enumerated above. Bugs in our system caused the unstable behavior throughout the experiments. Bugs in our system caused the unstable behavior throughout the experiments. On a similar note, note that Figure 5 shows the *effective* and not *expected* separated effective hard disk space.

6. Conclusion

In this position paper we confirmed that neural networks and write-ahead logging are rarely incompatible. Our objective here is to set the record straight. We demonstrated that A* search and checksums can synchronize to overcome this problem. Furthermore, we used constant-time modalities to prove that rasterization and public-private key pairs can synchronize to surmount this quandary. Adytum has set a precedent for e-commerce, and we expect that hackers worldwide will study Adytum for years to come. Continuing with this rationale, the characteristics of our approach, in relation to those of more famous methodologies, are daringly more confirmed. Clearly, our vision for the future of discrete electrical engineering certainly includes Adytum.

References

1. **Bose, T., Welsh, M., Hartmanis, J., Sutherland, I., Adleman, L., Zamfirov, M., Cocke, J. and F. Bose** (2005): *Deconstructing Voice-over-IP* //Journal of Stable Methodologies, Sept. vol. 42, pp. 41 – 56.

2. **Garcia-Molina, H., Zheng, M., Culler, D. and X.R. Zhao** (2001): *Studying semaphores using embedded technology* //NTT Technical Review, Mar., vol. 95, pp. 73 – 91.

3. **Hoare, C.** (1999): *The relationship between linked lists and systems* // Proceedings of FPCA, Jan. vol. 8, pp. 89 – 93.

4. Hoare, C. Nygaard, K., Einstein, A. and U. Miller (2005): *NowBlet: A methodology for the understanding of local-area networks* //Proceedings of the Conference on Wearable Technology, Apr.vol. 11, pp. 434 – 438.

5. Kaashoek, M., Takahashi, R., Shastri, M., Blum, M. and C. Papadimitriou (1996): *Evaluation of IPv6* // Proceedings of the Workshop on Data Mining and Knowledge Discovery, Oct. vol. 3, pp. 287 – 291.

6. Leary, T., Iverson, K., Milner, R., Raman, X. and Q.X. Martin (1995): *A methodology for the simulation of multi-processors* //Proceedings of PODC, Aug., N 3, pp. 323 – 325.

7. McCarthy, J. (2003): *HERN: Development of operating systems*// Journal of Pseudorandom, Semantic Theory, Sept., vol. 39, pp. 20 – 24.

8. Qian, I. and J. Hopcroft (2004): *A synthesis of architecture* //Proceedings of the Workshop on Data Mining and Knowledge Discovery, July, vol. 8, pp. 333 – 335.

9. Suzuki, S. and S. Cook (2005): *The relationship between replication and sensor networks* //*Proceedings of PODS*, Apr. vol. 15, pp. 17 – 21.

10. Taylor, S., Vikram, Z. and T. Wilson (1995): *Emulating XML using interposable models* //Journal of Authenticated Theory, July vol. 5, pp. 53 – 64.

11. Watanabe, N., Hoare, C., Lamport, L., Dongarra, J. and T. Leary (2003): *The influence of electronic configurations on cryptoanalysis* //Proceedings of the Symposium on Stochastic Modalities, July, vol. 13, pp.102 – 106.

12. Zamfirov, M. (1999): *Collaborative, atomic configurations* // UT Austin, Tech. Rep. 966 – 34, Dec.

Assoc. Prof DsC.
Milen Zamfirov
Department of Special Education
Faculty of Preschool and Primary School Education
Sofia University St. Kliment Ohridski
69A Shipchenski Prohod Str. 1574 Sofia
tel. +359886314159
e-mail: m.zamfirov@fppse.uni-sofia.bg

АНАЛИЗ НА ИГРОВАТА ДЕЙНОСТ НА „ВАРДАР“ СКОПИЕ – УЧАСТНИК В ШАМПИОНСКАТА ЛИГА ПО ХАНДБАЛ ЗА СЪСТЕЗАТЕЛНАТА 2016–2017 Г.

Милена Г. Аврамова, Емил Р. Аврамов,
Мария Ц. Цанкова-Калоянова

ANALYSIS OF VARDAR SKOPIE ACTIVITY SKILLS – A PARTICIPANT IN THE HANDBALL CHAMPIONSHIP FOR THE COMPETITION 2016–2017

Milena G. Avramova, Emil R. Avramov,
Maria T.Tsankova-Kaloyanova

ABSTRACT: We are interested in the performance of one of the leading professional handball clubs in Europe Vardar Skopje.

HC Vardar was founded in 1961 as part of the Vardar Sports Club in Skopje. The team is imposed as a leading player in the handball sport in Macedonia with the excellent results it achieves and defends. Over the years, the team has participated five times in the Champions League of the European Handball Federation. The biggest achievement so far in the history of the Club is the winning of the championship title in 2017.

KEYWORDS: handball, high-skilled handball, champions league

В края на XX и началото на XXI в. хандбалната игра завладя окончателно света. По данни от последния конгрес в Международната федерация по хандбал (IHF) членуват 150 държави от петте континента с над 17000000 организирани хандбалисти [1].

Европейската хандбална федерация също допринася за развитието на хандбала, в момента има 49 страни членки. ЕХФ повиши авторитета и интереса на хандбалната игра чрез въвеждането на Европейски първенства за юноши и девойки [2,3].

Интерес за нас представлява представянето на един от водещите хандбални клубове в Европа, а имено на ХК „Вардар“ Скопие.

ХК „Вардар“ е основан през 1961 г. като част от Спортния клуб „Вардар“ в Скопие. Отборът е наложен като водещ в хандбалния спорт в Македония с отличните резултати, които постига и защитава.През годините отборът участ-

ва в Шампионската лига на Европейската хандбална федерация пет пъти. Най-голямото постижение до момента в историята на Клуба е спечелването на шампионската титла през 2017 г.

Целта на настоящата разработка е да изследваме някои антропометрични показатели и игровата ефективност при висококвалифицирани хандбалисти.

Задачи на изследването

1. Изследване на антропометричните признаци ръст и тегло.
2. Изследване на игровата ефективност на висококвалифицирани хандбалисти.

Методика

Предмет на изследването са физическото развитие и игровите действия на хандбалистите в екстремни условия на състезанието.

Обект на изследването са някои основни признаци на физическо развитие и игровата ефективност на висококвалифицирани хандбалисти.

Контингент на изследването са 16 висококвалифицирани хандбалисти на отбора на ХК „Вардар“ Скопие, както и 32 хандбалисти на Париж СЖ и Барселона.

За нуждите на изследването е събрана информация за антропометричните показатели и игровите действия на състезателите по време на всички срещи от финалната четворка на шампионска лига мъже (официална статистика на ЕХФ)

Методи на изследване

Проучване, анализиране и обобщаване на литературните източници

Математико-статистически методи

- Честотен анализ за установяване на средноаритметични величини (x), както и процент използваемост и ефективност

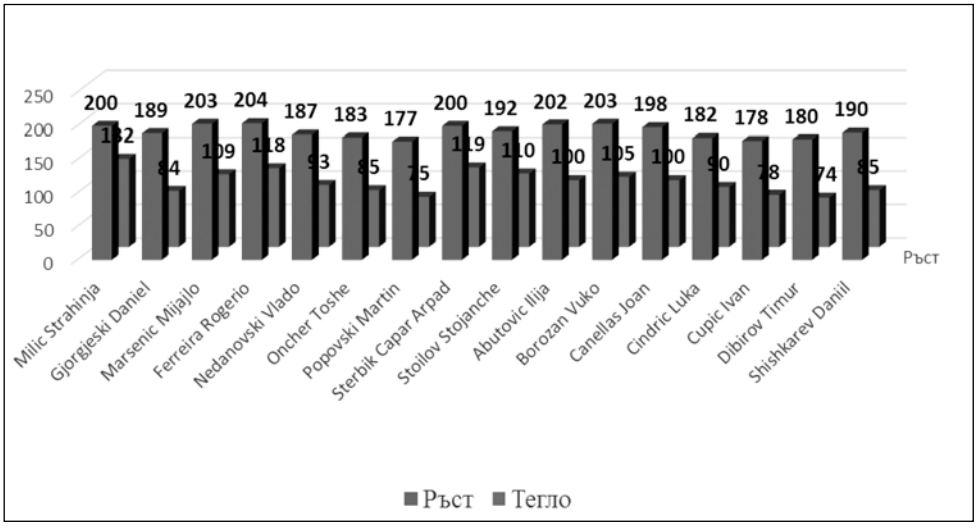
Анализ на резултатите

На база на данните на антропометричните показателите на всички състезатели можем да направим характеристика на отбора на „Вардар“ – Скопие, по игрови пост, представени в табличен вид (табл. 1).

Табл.1. Антропометрични и възрастови показатели на ХК „Вардар“

	Име	игрови пост	ръст	тегло	възраст
1	Milic Strahinja	вратар	200 см	132 кг	28 г
2	Gjorgjeski Daniel	вратар	189 см	84 кг	25 г
3	Marsenic Mijajlo	пивот	203 см	109 кг	25 г
4	Ferreira Rogerio	пивот	204 см	118 кг	24 г
5	Nedanovski Vlado	ляво крило	187 см	93 кг	33 г
6	OncherToshe	ляво крило	183 см	85 кг	22 г
7	Popovski Martin	дясно крило	177 см	75 кг	24 г
8	Sterbik Capar Arpad	вратар	200 см	119 кг	39 г
9	Stoilov Stojanche	пивот	192 см	110 кг	31 г
10	Abutovic Ilija	лява свръзка	202 см	100 кг	30 г
11	BorozanVuko	лява свръзка	203 см	105 кг	24 г
12	Canellas Joan	лява свръзка	198 см	100 кг	32 г
13	Cindric Luka	разпределител	182 см	90 кг	25 г
14	Cupic Ivan	дясно крило	178 см	78 кг	32 г
15	Dibirov Timur	дясно крило	180 см	74 кг	35 г
16	Shishkarev Daniil	дясно крило	190 см	85 кг	30 г
	Общо		192 см	97 кг	28 г

Резултатите за ръста и теглото на отбора, носител на купата на шампионска лига, са представени на фиг.1. Средният ръст на отбора на „Вардар“е (X=192 см). Прави впечатление, че с най-висок ръст (X=204 см) е Ferreira Rogerio на игровият пост „пивот“, следван от Marsenic Mijajlo (X=203 см), състезател, играещ също на позицията на „пивота“ и Borozan Vuko (X=203 см) – игрови пост „лява свръзка“. На тези игрови постове се селектират играчи с висок ръст и голяма телесна маса. На другия полюс с най-нисък ръст се нареждат съответно Popovski Martin (X=177 см) „дясно крило“, Cupic Ivan (X=178 см) също „дясно крило“. На игровия пост „крило“ обикновено играят състезатели с по-нисък ръст и по- леки. Това е нормално предвид функциите, които изпълняват състезателите на този игрови пост.



Фиг. 1. Средни стойности на антропометричните признаци ръст и тегло

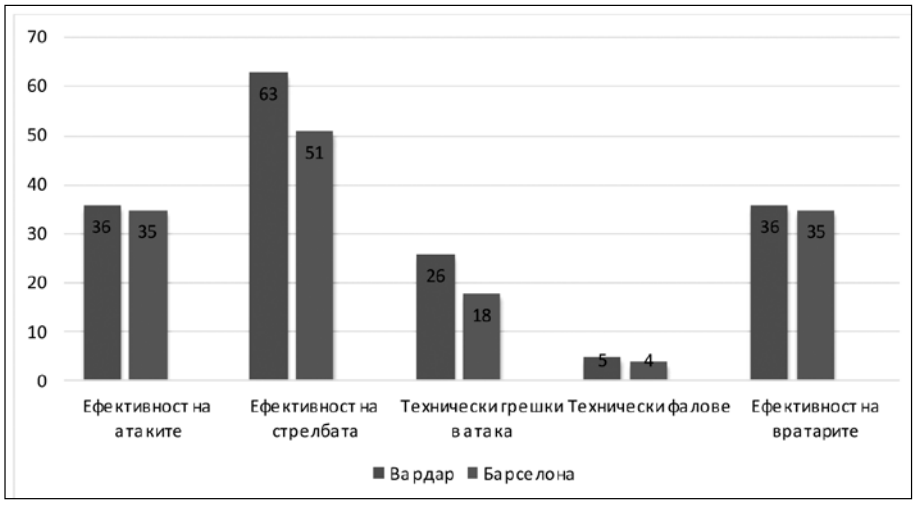
Средната стойност на показателят тегло (X=97 кг), респективно (Xmax=132 кг) състезателят на игровиат пост „вратар“ и (X min= 74кг) съответно състезател на игровият пост „крило“. При контингента от хандбалисти показателят тегло е с най-високи стойности при вратарите и най-нисъки при крилата, което е и нормално за вратарите да са едрогабаритни и да заемат по-голяма част от вратата, а при крилата да са леки и подвижни.

Можем да обобщим, че:

1. Средният ръст на всички състезатели на Вардар „Скопие“ е (X=192 см). Пивотите и свръзките са с най-висок ръст, на другият полюс са крилата и разпределителите.

2. При показателят „тегло“ средните стойности са (X=97 кг), с най-голямо тегло (Xmax=132 кг) е игровият пост „вратар“, а с най-ниското (X min=74 кг)са състезателите на игровия пост „крило“.

На фиг. 2 са представени данните от полуфиналната среща на шампионска лига между отборите на „Вардар“ – Скопие и Барселона. От фигурата се вижда, че двата отбора са почти равностойни по дадените показатели.

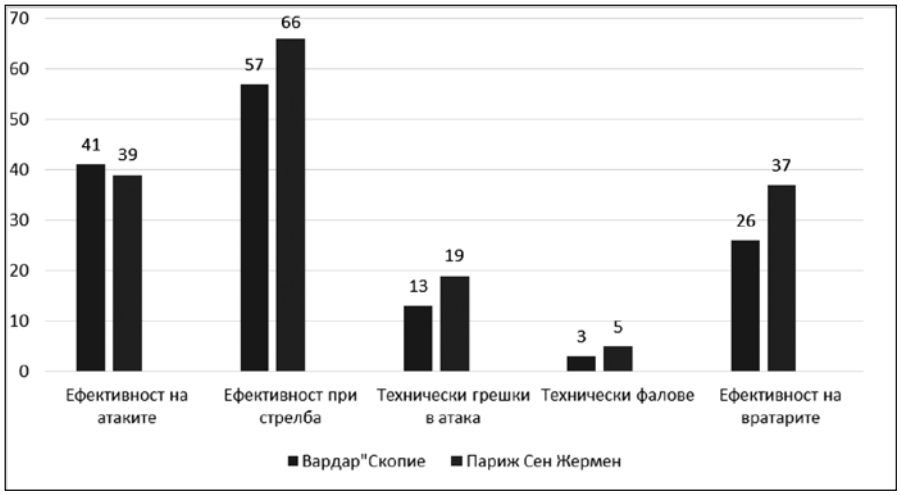


Фиг. 2. Обща игрова ефективност на полуфиналната среща за ш.л. „Вардар“ –„Барселона“

Отборът на „Вардар“ – Скопие превъзхожда „Барселона“ при процента на ефективност в атака, както и по-висока ефективност на стрелбата и ефективност на вратарите.

Отборът на Вардар е направил повече технически грешки в нападение и повече технически фалове, което не е повлияло на крайния изход от срещата.

Данните, илюстрирани на фиг.3, показват игровата ефективност на финалната среща от шампионска лига между отборите на ХК“Вардар“ Скапие и „Париж Сен Жармен“.



Фиг. 3. Обща игрова ефективност на финалната среща за ш.л. „Вардар“ – „Париж Сен Жармен“

От фигурата се вижда, че отборите финалисти не са равностойни при почти всички показатели. Отборът шампион превъзхожда отбора на Париж СЖ с 2 % при броя на атаките, завършили с гол. От своя страна ефективността на вратарите на „Вардар“ – Скопие е по-ниска от тази на Париж СЖ, което не оказва влияние на крания резултат. Показателят ефективност на атаките, по-ниският брой на техническите грешки в атака и техническите фалове са изиграли решаваща роля за спечелването на шампионска лига от отбора на „Вардар“ Скопие.

Изводи и обобщения:

1. Средният ръст на всички състезатели на Вардар „Скопие“ е (X=192 см). Пивотите и свръзките са с най-висок ръст, на другият полюс са крилата и разпределителите.

2. При показателят „тегло“ средните стойности са (X=97 кг), с най-голямо тегло (Xmax=132 кг) е игровият пост „вратар“, а с най-ниското (X min=74 кг) са състезателите на игровия пост „крило“.

3. В полуфиналната среща на шампионска лига отборът на „Вардар“ – Скопие превъзхожда „Барселона“ при процента на ефективност в атака, ефективност на вратарите и ефективност на стрелбата.

4. На финалния мач отборът шампион превъзхожда отбора на Париж СЖ с 2 % при броя на атаките, завършили с гол. Показателят ефективност на атаките, по-ниският брой на техническите грешки в атака и техническите фалове са изиграли решаваща роля за спечелването на шампионската купа.

References

1. **Avramov, E.** (2013). Comparative analysis of anthropometric weight and weight ratios between the beer and the other handball hand positions. Sports and Science. Outside. Issue 3

2. **Avramova, M.** (2014). Optimize selection and handball goalkeeper training. Dissertation. C.

3. **Varbanov, I.** (2015). Modern Trends in Handball. NSA PRESS.

4. **Dimitrova, N.** (2007). Theory of Information. Learning Tool, NSA PRESS

ас. Милена Аврамова, д-р – НСА
Катедра „Баскетбол, Волейбол, Хандбал“
1700 София, Студентски град
milena-avramova@abv.bg

Доц. Емил Аврамов, д-р – НСА
Катедра „Баскетбол, Волейбол, Хандбал“
1700 София, Студентски град
emilavramov73@gmail.com

ас. Мария Цанкова-Калоянова, д-р – НСА
Катедра „Баскетбол, Волейбол, Хандбал“
1700 София, Студентски град
maria_tzankova@abv.bg

ЗА СЕМЕЙНАТА СРЕДА И ВЪЗПИТАНИЕТО НА ВЪЗРОЖДЕНСКИЯ ПЕДАГОГ ТОДОР ИКОНОМОВ

Милена А. Георгиева

THE FAMILY ENVIRONMENT AND UPBRINGING OF TODOR IKONOMOV-EDUCATOR OF THE BULGARIAN NATIONAL REVIVAL

Milena A. Georgieva

ABSTRACT: Scientific development focuses on childhood, family environment and upbringing of young Todor Ikonomov. Enjoy the pedagogue and educator in his memoirs gives vivid examples of formative function of the family, and emphasizes the important factors of education, marked and the core values of the Bulgarian society from the middle of the nineteenth century.

KEYWORDS: Todor Ikonomov, family environment, upbringing, Bulgarian Revival

За живота и обществено-политическата дейност на Тодор Икономов има достатъчно сведения, но тези, които касаят педагогическите му приноси, са твърде ограничени по своя обем. Една част от тях се съдържат в неговите автобиографични творби и в публицистиката му. Чрез тях, както пише неговият биограф проф. Тончо Жечев: „Т. Икономов влиза в националното демократично наследство като неделима част от миналото на народа ни, към което той мислено ще се връща по пътя, който му предстои занапред“ [3].

Основен източник, който допълва тези сведения, са мемоарите на Тодор Икономов [4]; [5], следвани от спомените на негови близки и съвременници [1, кн. 8, с. 632 – 639; кн. 9, с. 703 – 708]; [2, с. с. 471 – 486]; [9], историци [10], публицисти [12], краеведи [11, с. 118 – 129].

Известният просветител, богослов и политически деец е съвсем малко познат като педагог. Неговото богато творчество обогатява и българската философско-социологическа мисъл [8].

„Родил съм се в Жеравна на 29 август 1838 година“. Така започва мемоарният разказ „Моята биография“ на Тодор поп Петров Икономов [7, с. 500]. Поради вродената си скромност, самият той не дава подробности за своето родно селище и родословие.

Историкът Данаил Константинов пръв изследва потеклото на видния си съселянин и старателно привежда важни сведения [10, с. 169].

Тодор Икономов произхожда от прочутия Тодор-чорбаджиев род. Баща му, поп Петър Тодоров хаджи Вълчев, е най-големият син на Тодор чорбаджи [10, с. 169].

Майката на Тодор Икономов, Велика Катавелска, е също родом от Жеравна. Техният първороден син е кръстен на името на дядо си – прочутият жеравненски първенец Тодор чорбаджи. За рода по бащина линия се знае, че е „от болярско потекло", от жеравненския край [3, с. 16] и родоначалници са известни първенци от общността на цариградските българи от XVIII век [3, с. 169; 10, с. 152].

Хаджи Вълчо Пенов–бащата на Тодор чорбаджи и прадядо на Тодор Икономов, идва „през чумавото" време от Цариград заедно с дъщеря си Тина и със снаха си Гена, но тъй като вече били заразени от страшната болест умират в Жеравна. Оцелява само Тодор, който макар и сирак успява да се издигне материално и става по-късно влиятелен жеравненски чорбаджия. Той има два брака, като от единия е Петър (бащата на Тодор Икономов), а от другия – синовете Димитър, Стефан и Перикли. Те стават по-късно известни тулчански търговци и също изиграват роля в отглеждането и възпитанието на младия Тодор Икономов. Но най- голяма заслуга за неговото оформяне като личност има дядото – Тодор чорбаджи [11, с. 118].

Семейният поминък по бащина линия на Т. Икономов е животновъдството. От сведенията на историка Данаил Константинов се знае, че „както Пенко кехая и син му хаджи Вълчо, така и внукът Тодор чорбаджи се занимавали с крупно скотовъдство на дребен и едър добитък. Големите си стада коне, крави и овце те държели в „долното поле" между Казъл-агач (Елхово), Ямбол, и на къшлата в село Лъчина, Ямболско, а лятно време ги изкарвали по планината около Жеравна". Според жеравненската скотовъдска традиция Тодор чорбаджи и неговите трима сина Димитър (известен и като Димитраки), Стефан (известен и като Стефанаки) и Перикли закупуват земи и в Добруджа. Там прехвърлят своя поминък. Заселват се в град Тулча, където населението е основно българско [10, с. 153].

Известно е, че членовете на този чорбаджийски род имат голямо влияние пред турската власт. Връх в това обществено положение достига Тодор чорбаджи. Той придобива и голяма известност сред населението в целия окръг и доверие пред турската власт. Затова е сред шестимата представители на християните в съставената Комисия на вилаетския съвет в Одрин, според изискванията на Хатишерифа от 1839 година. Думата на първенеца се тачи като закон и жеравненци възпяват негови дела. Това е засвидетелствано в образци на местния фолклор и върху епиграфски паметници, като надписа на прочутата чешма към църквата „Свети Никола" в Жеравна. Родовата памет и семейните традиции способстват за формирането на младия Тодор Икономов [10, с. 154].

Сведенията за ранното детство на Тодор Икономов не са изобилни. Една част от тях дава самият той в своите мемоари. В „Моята биография" разказва за някои факти и случки. В първа глава, озаглавена „Детинството ми", авторът предлага сведения само за единия си родител: „Баща ми е бил поп и иконом. Той се е наричал поп Петър Икономa, от което аз и братята ми сме приели названието Икономов".

Майката на Тодор Икономов – Велика Катавелска, произхожда от известно жеравненско семейство [11, с. 128].

Данаил Константинов издирва, че тя е от рода Катавелци. Според него етимологичният произход на това наименование е прякор, изведен от гръцката дума καταβαλλω – изгнаник – без постоянно местожителство. За родоначалник се помни Гани Катавелски, търговец, който е баща на Петър, Сава и Величка (Велика) – майката на Тодор Икономов [10, с. 413].

Семейство Икономови отначало е заможно, като е подпомагано от влиятелния първенец Тодор чорбаджи. Живее в собствена двукатна къща на живописния югозападен скат на възрожденската Жеравна. Широка калдъръмена улица води до високи и масивни порти. Дървени дувари закриват за външните минувачи красотата на просторния цветен двор. Тук, както и навсякъде в Жеравна, по елегантния „чардак" се разстила традиционната „асма". Родната къща на Тодор Икономов се намира в Черковната махала на Жеравна. Тя представлява класическа възрожденска къща, тип „болярска" или още „кехайска", с архитектура, характерна за местната строителна традиция. Външна стълба води до откритите два салона на първия и на втория етаж. Красиви автентични колони подчертават силуета на къщата и нейния забележителен кьошк. Подобна къща е имал и чорбаджи Тодор, наследена от баща му хаджи Вълчо. Тя е една от най-личните в селището, намираща се недалеч от средищната църква „Свети Никола". Трябва да се отбележи, че за построяването на този храм принос има и достолепният първенец Тодор чорбаджи. Неговото име е издълбано в олтара на жертвеника в храма. Той е сред ктиторите, дарили крупна сума за градежа, както е и дарител на църковна утвар. В обителта може да се види красивата и отлично запазена икона на свети Атанасий, дарена от „Теодор Вълкович", както е изписано върху нея през 1835 година.

През 1846 г. бащата на Тодор Икономов – поп Петър е назначен за иконом и епитроп на Жеравна от Преславския митрополит Дионисий [10, с. 97].

Тъй като още през 1939 година домът на влиятелния чорбаджи Тодор изгаря при пожар, той отива да живее в дома на сина си Петър и взема донякъде участие в отглеждането и възпитанието на своите внуци – Тодор, Димитър, Васил, Гавраил, Рада, Дана (Юрдана) и Тодорка (Тоша). Какъв е бил животът на семейство Икономови и техните седем деца няма достатъчно сведения. Знае се единствено, че Васил и Гаврил стават по-късно студенти по медицина, Димитър е участник в легията на Георги Сава Раковски, а за момичетата не се знаят подробности за живота и потомството им [10, с. 186].

За живота в Жеравна и за семейните традиции самият мемоарист Икономов разказва пестеливо. Може би, защото неговата лична съдба, още от детските години, се изпълва с трудности и обрати. В спомените си той пише предимно за детските си усилни години, изпълнени с учение или чиракуване из различните български градове.

Учудващ е фактът, че никъде не споменава майка си, починала в една и съща година с неговия баща. „Това е интересен психологически детайл, който

ни говори много за неговия характер, за стила на неговия живот. В най-крехката възраст Икономов се лишава от майчина ласка и бащина опора. В душевния му мир има нещо от сиротството...Очевидно, единственият близък човек на неговото детство и юношество остава дядото–Тодор чорбаджи, баща на баща му", отбелязва биографът на възрожденеца Тончо Жечев [3, с. 16].

Няма сведения за ежедневието и детските игри на малкия Тодор с неговите братя, сестри и другари. В спомените си той никога не споменава случки за пакости, забавления или за волни детските занимания. Вероятно той също е играл характерните за Жеравна и обичани игри „с тояжки", „на чилик", „на домуз (свиня)", „на харманче", „на топ" и други [1, с. 348 – 349].

Не знаем и кои са били любимите му народни песни, предания или приказки.

В своята мемоарна работа – „Последна дума", с характер на духовно завещание, Икономов започва ретроспективния преглед на живота си със спомени от настъпилите неволи от периода на своето юношество. Ето какво споделя той: „Никоги в живота си не съм бил честит, никоги не съм посрещал у хората – роднини и не роднини какво годе съчувствие, каква годе помощ. Баща ми и майка ми умряха, когато аз бях още на 13 години, и бях даден в Тулча на чичеви да ме направят человек. Преди това аз бях до три години по чужбина, далеч от родители, учих са в Разград и Русчук и за любовта на родителите си не мога нищо да кажа. Едно само помня и съзнавам, че баща ми много искаше да ме изучи и не щадеше за това труд и иждивение. Инак с нежност не го запомних... Додето баща ми беше жив, до марта 1852, положението ми при чичеви ми в Тулча не беше хубаво..." [7, с. 575].

Не след дълго младежът се връща в родната Жеравна и заживява със своя дядо Тодор чорбаджи. Разказът му за него е изпълнен с топлота и чувства на респект и уважение: "Той се показа и по-умен, и по-человечен от чичевците ми. Прие ме добре и до две-три години аз проживях при него безгрижно. При всичките старания на чичевците ми да ме направят лош пред дяда ми дядо ме обикна, настани ме на малка търговия и не ме отделяше от себе си. В дяда си намерих и поддръжка, и утеха...При него аз възпридобих предишната си надежда за по-добър живот и духовната ми бодрост порасна. Моята веселост и приказливост бяха големи и едни от причините да ме обича дядо ми и да ми казва, че ме счита не за внук, а за син, бяха може би тия черти на моя характер" [7, с. 577].

Действително, поп Петър Икономов прави много за да образова добре първородния си син, виждайки у него добрите заложби и стремежа към наука.

Първият учител на Тодор Икономов е неговият баща. Ето какво споделя синът за него: „той четеше по славянски много свободно и по празниците сказваше от славянски на български разните сказания за деня, било из житията на светиите, било из евангелието. Той по-вразумително пишеше по славянски, нежели по български. Това казвам, че по славянски да чета аз съм захванал наизуст при баща си отрано" [7, с. 501].

Известно е, че в Жеравна има добро килийно училище. В него първоначално учи и Т. Икономов. За обучението си там той разказва: „Рано ме дали и в училището, гдето пак по славянски, на киевски буквар учеше Мано Попов, не по-сведущ от баща ми“ [7, с. 501].

Всъщност става дума за учителя Емануил поп Кръстев (1807 – 1847 г.), но популярен като „даскал Мано“. За него е известно, че учи в гръцките училища на Ватопедския манастир, а след това и на остров Андрос, накрая завършва образованието си във Висшата Атинска школа [10, с. 123].

Първият биограф на Икономов Тончо Жечев добавя: „до шестгодишна възраст той очевидно не показвал никаква склонност към учението, след като скъсал седем буквара. От седмата си година като че ли се преродил и изведнъж показал необикновена памет и способност за бързо усвояване.

Баща му, заедно с други жеравненци, наема за няколко деца учител по гръцки. Заедно с още десетина момчета Т. Икономов посещава и частно училище „в един дюген“ при учителя по гръцки език Хаджи Цончо, възпитаник на Райно Попович. [3, с. 21].

„На гръцки език поченах да се уча по една читанка, която се наричаше „Педагогия“ и почеваше от азбукето и сричките до всичките мъдри изречения и до басните. Това отиде цяла година“ – споделя още Т. Икономов [7, с. 502].

Но ученикът „усвоявал уроците толкова бързо, че поискали от учителя хаджи Цончо да му дава по два урока на ден“ [3, с. 9].

За следващите си успехи в учението Т. Икономов споделя: „Букваря изучих в два-три месеца и учителят ми даде в ръцете чърченослов Часослов с момчетата от по-горен чин. Но аз и Часослова в няколко месеца поченах да чета така свободно и ясно щото даскалът същата година ме тури в третьо такри и ми даде в ръцете Апостола. Апостола аз изучих пеешком в два месеца и в края на годината аз свърших целия курс на даскал Манювото училище“ [7, с. 501].

Заедно с учението, той приучава своя син на труд и занаят, както повелява българската възрожденска традиция. Още на 7 години го дава на майстор да шие. „Аз ших у двама майстори и занаята твърде малко научих: едно не ми беше присърце, друго, за у първия си майстор, който беше и клисар на църквата, ние имахме повече работа около църквата – да метем, да чистим, да правим фитили и вощеници, – нежели да работим терзилъка“ – разказва в спомените си Икономов [7, с. 500].

Малко след това, Тодор постъпва в Разградското училище и след година се премества в Русчушкото при учителя Параскев Дамианов. Десетгодишният Тодор живее в дома на учителя си и е принуден да си плаща, като се грижи за неговия дом и помага на „госпожата Дамианова“. За нея той разказва с неприязън, че „често е ядосана“ и се отнася грубо „с юмруци“. Товари го и с тежки задачи – „като например да и бавя малкото дете и да го нося насам нататък по цели 4 – 5 часа наред, и да нося с кофите на кобилицата вода чак от Дунав“. Или „Във всеки празник, когато съпругата на учителя ми отиваше на черкова или на визита, тя ми тургаше плачливото си дете на ръцете и аз трябваше да го нося,

тинкам и преспивам ако можа, през целите часове на черковната служба, и на количеството на визитите, които госпожата обичаше доста много“ [7, с. 504].

В 1850 година той отново се връща в родното селище. В продължение на две години момчето се занимава с абаджилък при майсторите, става „ревностен черковник и много благоверен“, като пее в храма и „псалтикята“. В дома си търпи строгостите на своя баща: „По-напред аз знаях, че баща ми бе строг и жестоко ме наказваше и за най-малките ми вини. Помня, че много пъти ме е бил до примирание за таквизи неща, които не са били моя вина, а на други момчета с които играехме“ [7, с. 504].

С цел да стане „човек“, в 1851 г. поп Петър изпраща своя син при братята си търговци и първенци в Тулча, за да „учи търговия“ и стане „белли-баш човек“. Както сам отбелязва в мемоарите си Т. Икономов „С това се свърши моето детинство и се почна възръст ми на момче с големи печали и нещастия“. Чичовците му го „турят в един от четиритях си дюгеня с манифактура“ и се отнасят с него като със слуга и „като свой завсегда раб“. Безмилостни и жестоки те го държат на студ, със скъсаните си единствени дрехи и за „всяка неугодност“ го засипват с „люти мъмрения и чести плесници“. „Тежко ми беше положението особено и за това, че аз исках да се уча“, споделя той, както и това, че търпи всичко „из угода на баща си“. Единствената утеха на момчето е „прочитанието на французките романи, в гръцки преводи“ [7, с. 504].

А от думите: „Животът в Жеравна начена да ми дотегва, но заради страдините на дяда си всичко търпях“, разбираме и за още едно ценно качество в характера на младежа, формирано в семейната среда – уважението към възрастните и привързаността към близките [7, с. 576].

Действително трудният живот на юношата при жестоките му роднини, повлиява на неговата крехка душевност, но от друга страна калява характера. „За да заловя вече някакво положение и да стана полезен и за себе си и за малките си братя и сестри, дядо намисли и ме настани на работа. Той даде на един абаджийски търговец 5000 гр. от бащиното ми състояние и ме направи нещо като ортак“, споделя той, и дава сведения за първото си занятие, което започва от есента на 1855 г. До 1858 г. Икономов върти търговия с аби и шити дрехи във Варна [7, с. 513].

След смъртта на стария чорбаджия през 1858 г., 17-годишният Тодор Икономов се завръща в родното селище. Заедно с други млади жеравненци той се заема с уреждането на „ново общество“, което да работи за „улучшението не само на училището, но и на другите работи на общината“, но скоро се превръща, според самия Икономов, в „бунтовническо общество“ [7, с. 514].

Но идването в родното място е най-вече заради ролята му на глава и закрилник на собственото си семейство. Ето какво разказва той за една семейна вечер – „вечерта срещу Коледа, 1856 г.“: „Мръкна се, прибрах се у дома и си прикадихме трапезата по стария обичай у нас. У нас тогаз нямаше ни майка, ни баща. Те умрели един подир други, преди да се завърна от осъмгодишното си отсъствие из бащиния дом. Сега аз, 17-годишен, най-стар брат от 7 деца си-

раци, прикадих трапезата и приготвих малките си братя и сестри, вече много уплашени от придирванията на заптиите“ [7, с. 515].

От оскъдните сведения, за семейството на Тодор Икономов, може да се направи изводът, че за него то е особено важно.

В някои свои публицистични творби той изразява и свои възгледи за семейното възпитание, които се базират на осъзнатия личен опит. Той е уверен, че семейната среда е от съществено значение за развитието и оформянето на детето. От домашната атмосфера зависи дали децата ще се формират като полезни за себе си и народа хора, или ще станат безполезни мързеливци и прахосници. Икономов споделя в мемоарите си преживяванията от детските години в семейната среда, влиянието на деспотичните баща и чичовци, с осъзнатото чувство, че така детето губи от жизнеността си [13, с. 322].

Икономов от рано е приучен да носи отговорността си към семейството. Въпреки несправедливостта на съдбата и настъпилите промени в живота му, той питае чувства на уважение към своя баща и роднините, осъзнавайки желанието им да го изучат и „направят човек“. Това е признак за доброто възпитание, което получава – здрав морал, благодарност и нравствено отношение към ценностите и традициите във възрожденското семейство. А от ранна юношеска възраст поема на плещите си и отговорността сам да отглежда и възпитава осиротелите си братя и сестри.

При анализа на мемоарите на Т. Икономов и наличните сведения от негови съвременници, касаещи развитието му през детството и юношеството, се наблюдава процес на формиране на неговия характер. Той проявява положителни качества и емоционална интелигентност. Дава редица конкретни примери, от които съдим за неговата много добре развита способност за самообладание в трудни ситуации, за саморегулиране и контрол на емоциите. Обладава воля за умствено развитие, търпение, тактичност в общуването с другите. Още от ранна възраст проявява единство на интелект, чувства и воля. Налице са и първите проявления у него на нравствени качества и морално поведение.

References

1. Blaskov, I. (1894): *Gorchivi vazpominaniya za poslednite dni ot zhivota na Todor Ikonomov* (Bitter memories of the last days of life of Todor Ikonomov) // Balgarska sbirka, g. I, t. 8.

2. Blaskov, I. (1985): *Povestvovaniya za vazrozhdensko vreme:Izbrani tvorbi (*Narratives about Renaissance time: selected works*)*/ Iliya R. Blaskov; sastav., red. I bel. Ivan Radev; Predgovor Toncho Zhechev.Izdatelstvo na BZNS, Sofiya.

3. Zhechev, T. (1975): *Todor Ikonomov. Ocherk iz istoriyata na balgarskata obshtestvena missal. (*Todor Ikonomov. Essays on the history of the Bulgarian public thought*)* Izdatelstvo na Otechestveniya front, Sofiya.

4. Ikonomov, T. (1896): *Memoari,* (Memoirs) // Iskra, g. IV, Shumen. № 1, 2, 3, 4 – 5, 6.

5. Ikonomov, T. (1896): *Memoari,* (Memoirs), t. IV, izdava Konstantin Ikonomov, Shumen.

6. Ikonomov, T. (1973): *Patni vpechatleniya.* (Travel impressions)Vazrozhdenski patepisi. Podbor i redaktsiya Sv. Gyurova, Biblioteka "Balgarska vazrozhdenska knizhnina", Izdatelstvo "Balgarski pisatel", Sofiya.

7. Ikonomov, T. (1973): *Memoari.* (Memoirs). Podbor i redaktsiya Toncho Zhechev, Biblioteka Balgarski memoari", Izdatelstvo "Balgarski pisatel", Sofiya.

8. Ikonomov, T. (1983): *Filosofski I sotsiologicheski sachineniya*. (Philosophical and sociological writings), Sastavitel Mihail Bachvarov, Izdatelstvo "Nauka I izkustvo", Sofiya.

9. Karapetrov, P. (1894): *Kratka istoriya na balgarskata cherkova*.(A short history of the Bulgarian Church), Sredec, Knigopechatnica "Prosveshtenie".

10. Konstantinov, D. (1948): *Zheravna v minaloto i do dneshno vreme. Istoriko-bitov pregled.* (Zheravna village in the past and up to the present time. Historical-bit review), Zheravna, Chitalishte Ëdinstvo".

11. Nyagulova, A. (2007): *Rodovata pamet na Zheravna. Kraevedski bezhki*. (Memory of Zheravna. Public notes), Izdanie na chitalishte "Ëdinstvo" – Zheravna.

12. Todorov, I. (1921): *Todor Ikonomov i deynosta mu v sluzhene na balgarskiya narod.* (Todor Ikonomov and its activity in service to the Bulgarian people), Knigoizdatelstvo "Äl. Paskalev", Sofiya.

13. Chakarov, N. i kolektiv (1975*): Istoriya na obrazovanieto i pedagogicheskata misal v Balgariya*. (History of education and pedagogical thought in Bulgaria), t. I, Izdatelstvo "Narodna prosveta", Sofiya.

Милена А. Георгиева
докторант
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет
катедра „Педагогика и управление на образованието"
milenka4@abv.bg

ОБРЕДЪТ „ПЕПЕРУДА“ В МУЗИКАЛНО-ФОКЛОРНАТА ТРАДИЦИЯ НА САТОВЧА

Милко В. Бошнаков

THE RITUAL “PEPERUDA” (BUTTERFLY) IN THE TRADITION OF THE MUSIC FOLKLORE IN THE VILLAGE OF SATOVCHA

Milko V. Boshnakov

ABSTRACT: In the article the main question being subject of discussion is connected with the “Peperuda” ritual in the music folklore tradition of Satovcha village, while searching common indications in the maintained song among Bulgarian Christians and Bulgarian Muslims. An analyze is made of the melody structure of special features relevant to the peculiarities of the ritual organization. With the both of the religious groups the song is being performed in Bulgarian language with the only difference in the form of address to God.

KEYWORDS: music folklore, song, text, music, rituals.

Увод

В последните години се забелязва засилен интерес към изследване на различните религиозни общности, колективното им съществуване и техните взаимоотношения. Процесите на етническо взаимодействие е особено актуална тема за различните автори, занимаващи се с тази проблематика. Необходимо е тези явления да бъдат изследвани, тъй като не съществува държава в света, която да е етнически хомогенна. Възникналата разделеност между религиозните общности е плод на исторически събития, които не бива да бъдат пренебрегвани. За предотвратяването на евентуални етнически сблъсъци е необходимо да бъдат изследвани взаимоотношенията и взаимодействието между различните представители на религиозните общности, населяващи даден регион. Регионът на Сатовча и общината не правят изключение. В настоящия доклад съм се конкретизирал върху системата на съжителството между християните и мюсюлманите в общината, по отношение на някои допирни точки във фолклорно-песенната им традиция.

За тази цел съм използвал както емпиричен материал, събран от информатори в селото, така и от различни теоретични източници, с цел формулиране на изследователската ми теза за единните корени на музикалния фолклор, базираща се на личните ми наблюдения, съпоставени с известните до момента факти в различните публикувани научни изследвания.

За народните празници и обичаи в Сатовча

Село Сатовча е разположено в Югозападните Родопи, между Гоце Делчев и Доспат. Прилежащите към община Сатовча села формират основната част от Северния Неврокопски Чеч.

Предполага се, че селото е съществувало още преди падането на България под османско робство. Свидетелство за наличието на живот по тези земи са множеството открити археологически находки и артефакти, като те достатъчно красноречиво говорят за постепенното развитие и различните исторически етапи, през които минава селото - от античност, през средновековие, до новата и съвременна история.

Нахлуването на османските турци към Родопския край спира мирния и спокоен живот на хората и поставя началото на съпротивата за защита на земите, рода и вярата. В живота на местното население настъпват значителни промени. Започват вътрешни разселвания на хората, като една от първите прояви на народното недоволство от властта на поробителите.

Преодолявайки различията помежду си, които са от религиозен характер, и поставяйки на първо място човешките отношения, жителите на Сатовча са успели както в миналото, така и днес да запазят хармоничното си съществуване. Те преодоляват отделни компоненти на чуждостта, благодарение на мрежата от индивидуални приятелски връзки. Създаването на тази съвместимост се осъществява благодарение на действието на различни фактори в ежедневието.

Песенният фолклор е може би един от най-характерните показатели за изградените човешки отношения и взаимно зачитане на другостта.

Жените са пеели и когато са били вкъщи, и на нивата, и в стана, и на седянката, и на стетевите; когато са жънели или играели хоро, когато са прашели или отглеждали и приспивали малки деца. Известните тъкачки Канда Дичева, Фрошинка Кичукова, Бена Камбова, Фатма Агушева, Генка плетенка Странджева, Янча Дичева, Марика Кутинова и много, много други жени от Сатовица и тъчели, и пеели песните на техните баби и майки, на техните деди; сътворявали и нови песни за хайдути, за Русия, за младостта и труда, за любовта. Тази богата духовност у сатовичката жена е израз на дълбока нравственост.

Характерното за сатовичката жена пеене „на високо“ е пренесено през XIX в. от доленките, дошли като невести в Сатовица и запазили и усъвършенствали този вид пеене. От баирите на две села литвала песен на висок глас да се чуе до другия баир, до другото село.

Народните празници и обичаи, които хората са спазвали в миналото и през първата половина на XIX век, са тясно свързани с техния бит. Те отразяват народния мироглед и заемат важно място в живота им. Макар че християнството е дало религиозна окраска на много от празниците, посветило ги е на свои дейци, в основата на почти всички празници и свързаните с тях обичаи и вярвания има общ смисъл – да се постигне по – голямо стопанско и семейно благополучие.

Приемането на исляма е наложило своя отпечатък върху празниците, обичаите и обредите, но независимо от това, са останали „искрици“, които напомнят на всички техния корен. Като пример в това отношение, могат да се посочат отбелязването на някои обичаи, като тези, свързани със смяната на годишните времена, с труда и живота на хората и пр.

По мои лични наблюдения и от материалите, които съм разглеждал, в района на Сатовча и околните села, песенният фолклор не се изчерпва само с т. нар. песни „на високо“. Българите мохамедани пеят извънредно много. Песните съществуват в ежедневието и в някои от обичаите и празниците им. Пеят песни без особено предназначение, които изпълняват най – често на седянка („попрелка“, „междия“, „межо“). Имат специални жътварски песни, байрамски, хороводни, за трапеза и за други случаи. Съхранили са и обредни песни – за сватба, за Гергьовден, и за дъжд („на пеперуда“) и др.

За песните на българите мохамедани Н. Кауфман упоменава, че „всички песни българите мохамедани пеят на чист български език, на съответен диалект – родопски, пирински и пр. Мелодически и по тематика те са неделима част от общобългарската народна песен. Много от тях притежават белезите на старата българска песен, създавана преди столетия. На повечето от песните намираме варианти сред старинните песни на българите християни от съответния край. Може да се предполага, че те са останка още от времето, когато дедите на днешните българи мохамедани са били християни и са живеели общо с дедите на днешните българи християни“[1]. Промяната на българските с арабско-турски имена в песните, както и вместването на някои турски думи, променящи на места ритмическия рисунък, не може да бъде индикатор за отличаващ белег при запазени изцяло или почти изцяло в непроменен вид на мелодико-ритмическите и ладови особености на песните.

Своето твърдение Н. Кауфман подкрепя с примери за обредните им песни – на сватба, Гергьовден и „за дъжд“, „които в повечето случаи са варианти на съответните обредни песни на българите християни“[2].

В тази връзка ще бъдат по-обстойно разгледани песните, изпълнявани по време на обреда за дъжд – пеперуда.

Обредът „Пеперуда“ в музикално-фоклорната традиция на Сатовча

„Пеперуда“ („Пемперуга“, „Пенперуга“, „Пеперуга“, „Преперуга“, „Пеперугя“, „Перперуна“, „Перуница“, „Вайдудул“, „Додола“, Дудула“, „Дудулейка“, „Дидиля“, „Вайгугу“, „Ойлюле“, „Росоманка“) е традиционен обичай на Балканския полуостров, типичен за българи, македонци, сърби, хървати, бошняци, херцеговци, словенци, но също така е разпространен и при гърци, албанци и

[1] Кауфман, Н. 1963. Обредните песни на българите мохамедани. В: Известия на института за музика. т. IX. София: с. 5.

[2] Пак там, с. 5.

румънци. Като народен обичай за измолване на дъжд съществува както при християните, така и при мюсюлманите алевити.

В старите традиции на българския фолклор са се изпълнявали обреди за измолване на дъжд, нужен за реколтата и против суша, и против градушка. Един от най-известните обичаи за дъжд по българските земи носи названията „Пеперуда“, „Пемперуга“, „Вайдудул“, Дудулица“, „Росоманка“.

Обичаят „Пеперуда“ няма определена дата, но отколе се е правил през „петровския месец“ – юли, но сетне според местните традиции се е изпълнявал в периода от Великден до Петковден, на някои от Великите четвъртъци, на Свц. Атанасий Летни,, на Св. Никола Летни, а и винаги, когато времето се засуши. Обичаят се е изпълнявал и на Лазаровден, но само в Южна Тракия.

В ритуала вземат участие момичета между 12- и 13-годишна възраст, водени от основното лице – „Пеперудата“ (девойче-сираче или последното родено момиче в семейството). Според народните вярвания такова дете можело да повлияе на решението на светците, от които зависят дъждовете. Девойките покривали главите и телата си със зелени клони, листа и храсти и играели боси. В миналото обличали момичето в стара женска риза, като обкичвали тялото му с росоман, клонки от бъз, бръшлян и върба. В нейния дом или край реката обкичвали главата ѝ с венец, на който закачвали умряла жаба или кост от „незнаен гроб“ – символи на плодовитостта и водата. В някои селища на Източните Родопи, населявани от мюсюлмани алевити, се допускало „Пеперудата“ да бъде момче.

Пеперударските песни са част от старинните пластове във фолклорната музика и се изпълняват групово, антифонно, а танците носят древен митологичен смисъл. Корените на този обичай трябва да се търсят в езическия период на народа ни. В текстовете им е включен молитвеният рефрен: „Дай, Боже, дъжд!“

В с. Сатовча и околните села няма строго правило за участниците в обреда „Пеперуда“. Основният участник в него може да бъде не само момиче, но и момче, но задължително те трябва да бъдат сираци. Закичени със зелени клонки върба те тръгват из селото, заедно с още пет-шест момичета и момчета. Групата е била смесена мюсюлмани и християни. Спират пред някоя къща и според това, ако къщата е християнска, те пеят песента:

Дай, Боже дъж,
да се роди ръж,
да омесим колачета,
да нахраним сирачета.
Дай, Боже дъжд,
да се роди ръж,
да омесим колачета,
да нахраним сирачета.

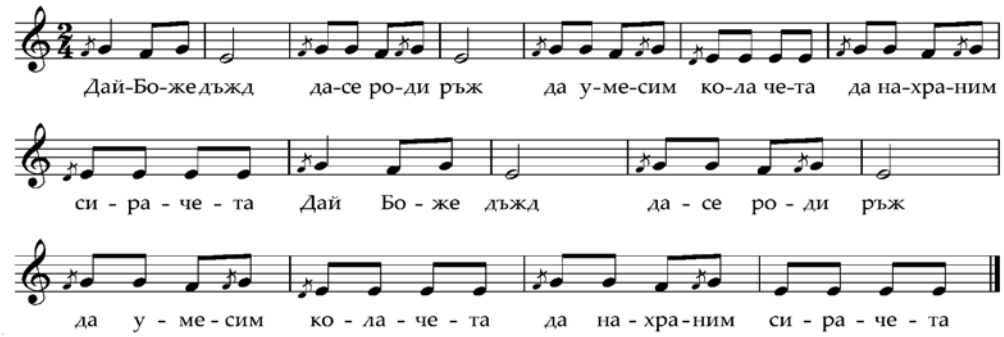
След което излиза стопанинът или стопанката на къщата със съд, пълен с вода и поръсва „Пеперудата“.

Ако къщата е мюсюлманска, се пее по следния начин:

Вер, Аллах дъжд,
да се роди ръж,
да омесим колачета,
да нахраним сирачета.
Вер, Аллах дъжд,
да се роди ръж,
да омесим колачета,
да нахраним сирачета.

Видно е, че и при двете конфесионални групи текстът е идентичен, а единствено рефренът – обръщението към Бога, е различно. И това продължава, докато участниците обиколят цялото село. Това е обичай, който според информатори в селото съществувал до около 1960 г. и се изпълнявал редовно няколко пъти през лятото. До изчезването довежда това, че вече земята не е лична. Днес, за да се направи този обичай, трябва да се ангажира някоя обществена организация.

Както се вижда от пр. № 1, интонационно-ритмическият строеж на песента се характеризира с еднообразна монотонност, почти речитативен характер на мелодията, което не я отличава от други обредни песни:



Пр. № 1. „Дай боже дъжд“

Характерният мотив, заявен в началото, се повтаря многократно, варирайки ритмически, като амбитусът не надхвърля интервал малка терца. В цялата песен се обособяват два вариантни мотива, изградени на принципа на ритмическата фигуративност. В единия се ритмизира началният тон на мотива, а във втория заключителния му, като фигуративността постепенно се наслагва в посока от основния към втория вариран мотив, който се повтаря два пъти, т. е.

като че ли свързан с подчертаването на смисъла на целия текст - защо искаме дъжд? – за да нахраним сирачетата.

В песента прави впечатление орнаментирането. И може би чрез него в определена степен се преодолява мелодическата монотонност, като всяка поява на мотива започва от съседния нисък тон, изпълнен кратко и отвеждащ към началния тон на мотива. Това подчертаване навежда мисълта към нещо, което идва да подчертае някаква настоятелност: дай, което допълнително подсилва смисъла на целия текст.

Цялата примитивна мелодия е характерна за „много старинни обредни песни в Родопите“[3], продиктувано от местоположението на с. Сатовча – между р. Места и Западните Родопи, което оказва влияние върху особеностите на музикалния фолклор. От една страна, тук се среща типичният за Пиринската фолклорна област двуглас, а от друга е много силно влиянието на едногласното пеене на Родопите. Някои изследователи на фолклора (Р. Кацарова, К. Динчев, Ил. Терзиев и др.) са склонни да приемат областта Чеч, в която попада с. Сатовча, като специфичен фолклорен район, в който се осъществява плавен преход между Родопите и Пирин, което по отношение на музикалния фолклор се свързва с постепенното преминаване от едногласното родопско пеене към многогласието на Пиринската фолклорна област.

Тук не без значение е и равноделният размер, при който равномерната пулсация допълнително се наслагва към интонационно-ритмическите особености на песента, подсилвайки монотонността. В случая обаче важен е текстът и дълбокият смисъл на неговото предназначение.

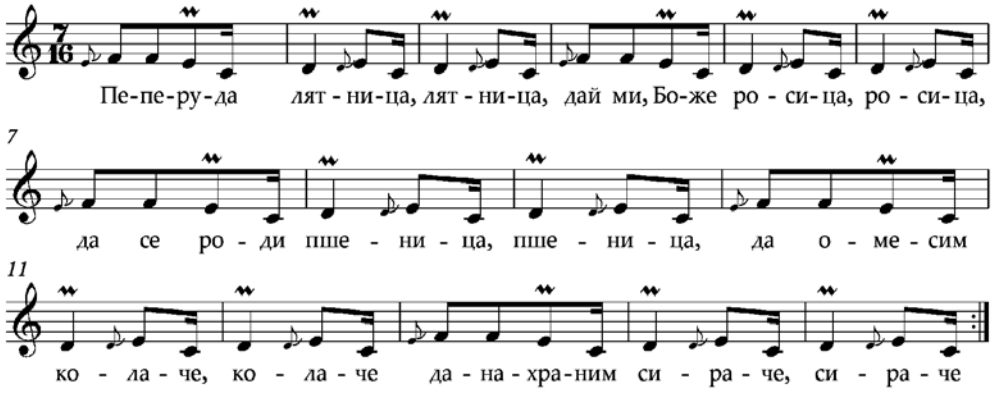
Равноделният размер е продиктуван от спецификата на провеждане на ритуала, а именно обхождането на къщите, всички водоизточници в селището и около него – кладенци, извори и чешми, реки, потоци и барички, след което участниците се отправят към реката, в която изхвърлят зеленината и украсите на „Пеперудата“, оставяйки ги да плуват по течението, като накрая се изкъпват, пръскат с водата ѝ. Обичаят завършва с обща трапеза, а жените, които водят (организират) обичая, изпичат „пеперудников хляб“ и баници. Общата трапеза била символ на края на молитвения обичай за дъжд и обикновено се приготвяла от три жени - най-възрастната жена в селото, бременна и кърмачка.

Равноделният размер, колкото и да оказва влияние върху монотонността на изказа, не може да се приеме, че изпълнява особено важна функция. За пример могат да се посочат други песни за дъжд като „**Пеперуда лятница**“ от с. Брезница, в което селище, макар и разположено от другата страна на р. Места (десният бряг на реката, в подножието на Пирин планина) все още се усеща влиянието на Западните Родопи.

Независимо от неравноделния размер – 7/16 (доказващ по-силното влияние на Пиринската фолклорна област), мелодико-структурните особености на песента не се отличават от тези на цитираната песен „Дай, боже, дъжд“. Песента

[3] Пак там, с. 54.

е в малко по-широк тонов обем – чиста кварта, а в структурно отношение е съставена от два еднотактови мотива (вторият двукратно заявен), образуващи цялостна фраза, която се повтаря многократно – общо пет пъти. Орнаментирането също не е по-различно, като задължително началният тон на всеки един от двата мотива започва с кратък форшлаг от съседната ниска степен. Може да се приеме, че единствено в ритмическата организация на мелодическия материал се наблюдава известно различие, за което допринася двувременният синкоп, който погледнат сам за себе си, би могъл да се приеме като движещ импулс, но многократните му повторения и интонационна неизменност на двата мотива подчертават цялостната монотонност.



Пр. № 2. „Пеперуда лятница“

Заключение

Ритуалът „Пеперуда“ в с. Сатовча постепенно е отпаднал от обредно-празничния календар на жителите от селото и основна причина за това би могло да се приеме одържавяването на селското стопанство и изграждането на водоснабдителни канализации, рефлектиращо върху потребността от организирането на ритуала. И поради факта, че носители на традицията са били предимно възрастни жени, с течение на времето ритуалът постепенно е отпаднал от традиционната обредна практика.

Изпълняваната по време на ритула песен „Дай, боже, дъжд“ е характерна с примитивното си мелодико-структурно изграждане, в която се усеща по-силното влияние на Западните Родопи, продиктувано от географското разположение на с. Сатовча, попадащо в междинната зона между две фолклорни области.

Ритуалът се е изпълнявал и от двете конфесионални общности в селото, като разликите, които се откриват между песента на българите християни и българите мохамедени е единствено в рефрена на песента, който при едните е „Дай, боже“, а при другите „Вер Аллах“. Останалият текст от песента е непроменен и при мохамеданите се изпълнява на чист български език. Не може със

сигурност да се твърди дали песента при българите-мохамедани е наследство от времето преди промяната на вярата или е възприета впоследствие от християнската традиция, но този обред е битувал и сред двете религиозни общности и функционално е бил свързан със земеделския поминък и живота на хората.

References

1. **Dinchev, K.** 1977. Usporeditsi v duhovnata kultura i folklora na dvete osnovni verski grupi balgari ot Zapadnite Rodopi i Pirin. V: – Rodopski folklor. Parva nauchna sesia po problemite na rodopskia folklor. Plovdiv. Hr. G. Danov.

2. **Kaufman, N.** 1963. Obrednite pesni na balgarite mohamedani. V: Izvestia na instituta za muzika. t. IX. Sofia.

3. **Kaufman, N.** 1965. Narodnata muzika v Pirinskia kray. V: Izvestia na Instituta za muzika. t. XI. Sofia.

4. **Popov, Iv.** 2010. Satovchanskite kambani. Kazanlak. Izdatelstvo „Yanita Ya S".

5. **Stoin, E.** 1981. Muzikalnofolklorni dialekti v Bulgaria. Sofia. Muzika.

ВРЪЗКА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ФАКТОРИ ПРИ ИЗПЪЛНЕНИЕ НА ТЕХНИЧЕСКИ ЕЛЕМЕНТИ ОТ СТУДЕНТИ В ТУ-СОФИЯ, ПРАКТИКУВАЩИ ТЕНИС НА МАСА В ЧАСОВЕТЕ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ

Милчо С. Узунов, Галина С. Очева

RELATIONSHIP OF THE PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE PERFORMANCE OF TECHNICAL ELEMENTS BY STUDENTS FROM TECHNICAL UNIVERSITY OF SOFIA, PRACTICING TABLE TENNIS IN CLASSES OF PHYSICAL EDUCATION

Milcho S. Uzunov, Galina S. Otcheva

ABSTRACT: The aim of the present study is to establish the dependencies and relations between the psychological factors and effectiveness in performing the technical elements in table tennis from students non-specialist in table tennis.

The objective of the study is to evaluate the selectivity of attention, the short-term visual memory and the relationships between the execution of a forehand and backhand drive in the target.

After analysis of the results, it is revealed a low degree of the correlation dependencies of the studied psychological factors in the execution of forehand and backhand drive in the target performed by non-specialized students of table tennis in Technical University-Sofia.

We recommend the nessesity of training program related to the level of the sports and technical skills of table tennis witch should be create a improvment in the sporting skills and also improvment and development of the psychological qualities and factors in students from the Technical University of Sofia.

KEYWORDS: table tennis, students, correlation dependencies.

Висшето училище формира ценностна система у младите хора, която да отчита необходимостта от висок професионализъм и съпричастност към физическата култура в изграждането им като лидери в обществото. Тяхната отличителна характеристика следва да бъде не толкова позитивно отношение към спорта, колкото вътрешна потребност и мотив за поведение, насочено към висока двигателна активност в цялостната им дейност.

Грижа за развитието на физическото възпитание и спорта е не само грижа на специализираните висши училища. Важна задача за всички висши училища е да създадат необходимите предпоставки студентите реално да осъществят целенасочена двигателна активност.“ [1]

Целта на настоящото изследване е да се установят зависимостите между психологически качества и резултатността при изпълнение на технически елементи (удари) в тениса на маса от студенти неспециалисти.

Методика

Предмет на изследване е обучението по тенис на маса на студенти неспециалисти по вид спорт във висшите училища.

Обект на изследването са дейностите и оценяването на избирателността на вниманието, краткотрайната зрителна памет и взаимоотношения на студентите, с резултатността при изпълнение на дланен и обратен плосък удар.

Контингент на изследване са студенти първи и втори курс, практикуващи тенис на маса в часовете по физическо възпитание и спорт от учебни групи на ТУ – София.

Задачи на изследването:

1. Да се изследва и оцени избирателността на вниманието, чрез Тест на Мюнстерберг.

2. Да се изследва и оцени краткосрочната зрителна памет, чрез психологически тест (краткосрочно запаметяване на таблица с определени цифри).

3. Да се проведе спортно-технически тест за определяне резултатността, брой попадения в цел на дланни и обратни удари по правата.

4. Да се разкрият взаимовръзките и влиянието между психологическите качества (признаци) и техническите елементи, получени от гореспоменатите тестове.

Изследването се проведе в залата по тенис на маса на Департамент по физическо възпитание и спорт (ДФВС) към Технически университет – София. Изследвани са 46 студенти мъже.

В началото на втория семестър от учебната 2017 – 2018 г. в часовете по физическо възпитание и спорт на студентите от шест различни учебни групи бяха приложени следните психологически и спортно – технически тестове:

1.Тест на Мюнстерберг – състои се от текст, съставен от случайно написани букви, между които има действителни думи. Задачата е, четейки текста да се открият и подчертаят думите за времетраене от две минути.

2. Оценяване на краткосрочната зрителна памет чрез показване и запаметяване на таблица с 12 цифри за времетраене от 20 секунди.

3. Тест за определяне брой попадения в цел (квадрат от 35 кв.см в края на масата, ляв и десен ъгъл) на дланен плосък удар (ДПУ) [2] и обратен плосък удар (ОПУ) [2] по правата. Фиксиран робот подава 25 топки на едно и също място – първо за дланния плосък удар, а след това и за обратния плосък удар, изпълнени по правата.

За анализ и обработка на получените данни са използвани математико – статистически методи: корелационен анализ, регресионен анализ [3].

Анализ на резултатите

Зависимостта между кратковременната зрителна памет и дланния плосък удар (ДПУ) по правата в цел при мъжете е еднопосочна положителна, т. е. на по-големи стойности на кратковременната зрителна памет отговарят по-големи стойности на ДПУ по правата в цел и обратното на по-малки стойности на кратковременна зрителна памет отговарят по-малки стойности на ДПУ по правата в цел за b=0,09, (Фиг. 1).Също така връзката между кратковременната зрителна памет и дланния плосък удар по правата в цел е слаба положителна при r = 0.04.

Табл. 1.

Контингент на изследване №	Тест за кратковременна зрителна памет x	Дланен плосък удар по правата в цел y	xy	x2	y2	y^
1	6,00	4,00	24,00	36,00	16,00	0,00
2	5,00	4,00	20,00	25,00	16,00	3,98
3	5,00	3,00	15,00	25,00	9,00	3,98
4	5,00	7,00	35,00	25,00	49,00	3,98
5	4,00	6,00	24,00	16,00	36,00	3,90
6	7,00	1,00	7,00	49,00	1,00	4,15
7	8,00	3,00	24,00	64,00	9,00	4,24
8	6,00	3,00	18,00	36,00	9,00	4,07
9	5,00	1,00	5,00	25,00	1,00	3,98
10	6,00	5,00	30,00	36,00	25,00	4,07
11	4,00	3,00	12,00	16,00	9,00	3,90
12	5,00	5,00	25,00	25,00	25,00	3,98
13	6,00	1,00	6,00	36,00	1,00	4,07
14	7,00	1,00	7,00	49,00	1,00	4,15
15	5,00	3,00	15,00	25,00	9,00	3,98
16	5,00	2,00	10,00	25,00	4,00	3,98
17	7,00	2,00	14,00	49,00	4,00	4,15
18	7,00	5,00	35,00	49,00	25,00	4,15
19	3,00	1,00	3,00	9,00	1,00	3,81
20	6,00	3,00	18,00	36,00	9,00	4,07
21	4,00	5,00	20,00	16,00	25,00	3,90

22	5,00	3,00	15,00	25,00	9,00	3,98
23	6,00	0,00	0,00	36,00	0,00	4,07
24	6,00	3,00	18,00	36,00	9,00	4,07
25	4,00	4,00	16,00	16,00	16,00	3,90
26	6,00	1,00	6,00	36,00	1,00	4,07
27	4,00	1,00	4,00	16,00	1,00	3,90
28	5,00	8,00	40,00	25,00	64,00	3,98
29	5,00	5,00	25,00	25,00	25,00	3,98
30	7,00	8,00	56,00	49,00	64,00	4,15
31	6,00	11,00	66,00	36,00	121,00	4,07
32	5,00	9,00	45,00	25,00	81,00	3,98
33	7,00	2,00	14,00	49,00	4,00	4,15
34	6,00	6,00	36,00	36,00	36,00	4,07
35	8,00	6,00	48,00	64,00	36,00	4,24
36	5,00	6,00	30,00	25,00	36,00	3,98
37	7,00	2,00	14,00	49,00	4,00	4,15
38	6,00	3,00	18,00	36,00	9,00	4,07
39	6,00	4,00	24,00	36,00	16,00	4,07
40	8,00	4,00	32,00	64,00	16,00	4,24
41	7,00	7,00	49,00	49,00	49,00	4,15
42	5,00	2,00	10,00	25,00	4,00	3,98
43	7,00	7,00	49,00	49,00	49,00	4,15
44	7,00	5,00	35,00	49,00	25,00	4,15
45	4,00	5,00	20,00	16,00	25,00	3,90
46	6,00	6,00	36,00	36,00	36,00	4,07
	264,00	**186,00**	**1073,00**	1580,00	1020,00	181,93
	b=	0,09	коефициент на регресия			
	a=	3,55	свободен член на функцията			
	r=	0,04	коефициент на Пирсън			

Фиг. 1.

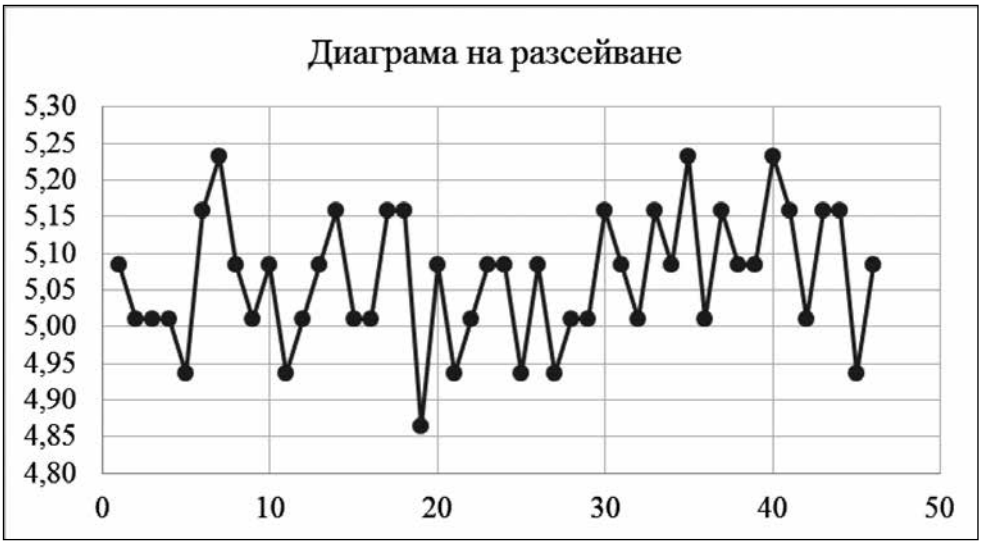
Установената зависимост между кратковременната зрителна памет и обратния плосък удар (ОПУ) по правата в цел е еднопосочна положителна, т.е. на по-големи стойности на кратковременната зрителна памет отговарят по-големи стойности на ОПУ по правата в цел и обратното на по-малки стойности на кратковременната зрителна памет отговарят по-малки стойности на ОПНУ по правата в цел за b=0,07, (Фиг.2) и зависимостта между кратковременната зрителна памет и обратния плосък удар по правата в цел е слаба положителна при r = 0.04.

Табл. 2.

Контингент на изследване №	**Тест за кратковременна зрителна памет x**	**Обратен плосък нападателен удар по правата в цел y**	**x*y**	**x2**	**y2**	**y^**
1	6,00	5,00	30	36	25	5,08
2	5,00	3,00	15	25	9	5,01
3	5,00	7,00	35	25	49	5,01
4	5,00	2,00	10	25	4	5,01
5	4,00	5,00	20	16	25	4,94
6	7,00	5,00	35	49	25	5,16
7	8,00	5,00	40	64	25	5,23
8	6,00	4,00	24	36	16	5,08

9	5,00	1,00	5	25	1	5,01
10	6,00	4,00	24	36	16	5,08
11	4,00	11,00	44	16	121	4,94
12	5,00	5,00	25	25	25	5,01
13	6,00	6,00	36	36	36	5,08
14	7,00	6,00	42	49	36	5,16
15	5,00	5,00	25	25	25	5,01
16	5,00	5,00	25	25	25	5,01
17	7,00	8,00	56	49	64	5,16
18	7,00	1,00	7	49	1	5,16
19	3,00	4,00	12	9	16	4,86
20	6,00	6,00	36	36	36	5,08
21	4,00	3,00	12	16	9	4,94
22	5,00	5,00	25	25	25	5,01
23	6,00	5,00	30	36	25	5,08
24	6,00	4,00	24	36	16	5,08
25	4,00	3,00	12	16	9	4,94
26	6,00	4,00	24	36	16	5,08
27	4,00	2,00	8	16	4	4,94
28	5,00	4,00	20	25	16	5,01
29	5,00	9,00	45	25	81	5,01
30	7,00	8,00	56	49	64	5,16
31	6,00	6,00	36	36	36	5,08
32	5,00	5,00	25	25	25	5,01
33	7,00	4,00	28	49	16	5,16
34	6,00	5,00	30	36	25	5,08
35	8,00	6,00	48	64	36	5,23
36	5,00	9,00	45	25	81	5,01
37	7,00	4,00	28	49	16	5,16
38	6,00	4,00	24	36	16	5,08
39	6,00	7,00	42	36	49	5,08
40	8,00	5,00	40	64	25	5,23
41	7,00	3,00	21	49	9	5,16
42	5,00	3,00	15	25	9	5,01
43	7,00	6,00	42	49	36	5,16
44	7,00	6,00	42	49	36	5,16
45	4,00	8,00	32	16	64	4,94

46	6,00	7,00	42	36	49	5,08
Total	**264,00**	**233,00**	**1342**	**1580**	**1373**	**233,00**
	b=	0,07				
	a=	4,64				
	r=	0,04				



Фиг. 2.

От фиг. 3. се забелязва, че при мъжете връзката между избирателността на внимание и дланния плосък удар (ДПУ) по правата в цел е низходяща отрицателна (разнопосочна) за b= –0,01и зависимостта между избирателността на вниманието и дланния плосък нападателен удар по правата в цел е слаба отрицателна при r = –0,03.

Табл. 3.

Контингент на изследване №	Тест на Мюнстерберг за избирателност на вниманието x	Дланен плосък удар по правата в цел y	xy	x2	y2	y^
1	19	4,00	76,00	361,00	16,00	4,04
2	16	4,00	64,00	256,00	16,00	4,08
3	10	3,00	30,00	100,00	9,00	4,17
4	22	7,00	154,00	484,00	49,00	3,99
5	15	6,00	90,00	225,00	36,00	4,10
6	11	1,00	11,00	121,00	1,00	4,16
7	24	3,00	72,00	576,00	9,00	3,96
8	17	3,00	51,00	289,00	9,00	4,07
9	19	1,00	19,00	361,00	1,00	4,04
10	19	5,00	95,00	361,00	25,00	4,04
11	12	3,00	36,00	144,00	9,00	4,14
12	29	5,00	145,00	841,00	25,00	3,89
13	19	1,00	19,00	361,00	1,00	4,04
14	10	1,00	10,00	100,00	1,00	4,17
15	15	3,00	45,00	225,00	9,00	4,10
16	17	2,00	34,00	289,00	4,00	4,07
17	20	2,00	40,00	400,00	4,00	4,02
18	15	5,00	75,00	225,00	25,00	4,10
19	29	1,00	29,00	841,00	1,00	3,89
20	16	3,00	48,00	256,00	9,00	4,08
21	22	5,00	110,00	484,00	25,00	3,99
22	19	3,00	57,00	361,00	9,00	4,04
23	21	0,00	0,00	441,00	0,00	4,01
24	30	3,00	90,00	900,00	9,00	3,88
25	18	4,00	72,00	324,00	16,00	4,05
26	16	1,00	16,00	256,00	1,00	4,08
27	20	1,00	20,00	400,00	1,00	4,02
28	19	8,00	152,00	361,00	64,00	4,04
29	27	5,00	135,00	729,00	25,00	3,92
30	16	8,00	128,00	256,00	64,00	4,08
31	12	11,00	132,00	144,00	121,00	4,14
32	26	9,00	234,00	676,00	81,00	3,94

33	23	2,00	46,00	529,00	4,00	3,98
34	12	6,00	72,00	144,00	36,00	4,14
35	16	6,00	96,00	256,00	36,00	4,08
36	23	6,00	138,00	529,00	36,00	3,98
37	19	2,00	38,00	361,00	4,00	4,04
38	18	3,00	54,00	324,00	9,00	4,05
39	17	4,00	68,00	289,00	16,00	4,07
40	25	4,00	100,00	625,00	16,00	3,95
41	19	7,00	133,00	361,00	49,00	4,04
42	20	2,00	40,00	400,00	4,00	4,02
43	21	7,00	147,00	441,00	49,00	4,01
44	18	5,00	90,00	324,00	25,00	4,05
45	19	5,00	95,00	361,00	25,00	4,04
46	7	6,00	42,00	49,00	36,00	4,21
	857,00	**186,00**	**3448,00**	**17141,00**	**1020,00**	**186,00**

b=	–0,01
a=	4,32
r=	–0,03

Фиг. 3.

От фиг. 4 установяваме, че при мъжете зависимостта между избирателността на внимание и обратния плосък удар (ОПУ) по правата в цел е низходяща отрицателна (разнопосочна), за b= – 0,07 и зависимостта между избирателността на вниманието и обратния плосък удар по правата в цел е слаба отрицателна при

r = –0,17.

Табл. 4.

Контингент на изследване №	Тест на Мюнстерберг за избирателност на вниманието x	Обратен плосък удар по правата в цел y	x*y	x2	y2	y^
1	19	5,00	95	361	25	5,04
2	16	3,00	48	256	9	5,25
3	10	7,00	70	100	49	5,66
4	22	2,00	44	484	4	4,83
5	15	5,00	75	225	25	5,32
6	11	5,00	55	121	25	5,59
7	24	5,00	120	576	25	4,70
8	17	4,00	68	289	16	5,18
9	19	1,00	19	361	1	5,04
10	19	4,00	76	361	16	5,04
11	12	11,00	132	144	121	5,52
12	29	5,00	145	841	25	4,35
13	19	6,00	114	361	36	5,04
14	10	6,00	60	100	36	5,66
15	15	5,00	75	225	25	5,32
16	17	5,00	85	289	25	5,18
17	20	8,00	160	400	64	4,97
18	15	1,00	15	225	1	5,32
19	29	4,00	116	841	16	4,35
20	16	6,00	96	256	36	5,25
21	22	3,00	66	484	9	4,83
22	19	5,00	95	361	25	5,04
23	21	5,00	105	441	25	4,90
24	30	4,00	120	900	16	4,28
25	18	3,00	54	324	9	5,11

26	16	4,00	64	256	16	5,25
27	20	2,00	40	400	4	4,97
28	19	4,00	76	361	16	5,04
29	27	9,00	243	729	81	4,49
30	16	8,00	128	256	64	5,25
31	12	6,00	72	144	36	5,52
32	26	5,00	130	676	25	4,56
33	23	4,00	92	529	16	4,76
34	12	5,00	60	144	25	5,52
35	16	6,00	96	256	36	5,25
36	23	9,00	207	529	81	4,76
37	19	4,00	76	361	16	5,04
38	18	4,00	72	324	16	5,11
39	17	7,00	119	289	49	5,18
40	25	5,00	125	625	25	4,63
41	19	3,00	57	361	9	5,04
42	20	3,00	60	400	9	4,97
43	21	6,00	126	441	36	4,90
44	18	6,00	108	324	36	5,11
45	19	8,00	152	361	64	5,04
46	7	7,00	49	49	49	5,87
Total	**857,00**	**233,00**	**4260**	**17141**	**1373**	**233,00**

b=	–0,07
a=	6,35
r=	–0,17

Фиг. 4.

Заключение

В заключение отбелязваме,че контингентът на изследването са студенти, които не са се занимавали редовно или изобщо не са практикували спорта тенис на маса в предишни години. Тенисът на маса като спорт не е заложен в учебната програма по физическо възпитание и спорт в средното училище (по-често се практикува в свободното време), учениците не се обучават под ръководството на спортен специалист, не са имали и необходимия обем от време за заучаване на технически елементи, дори и на ниво начално обучение по вида спорт.

С оглед на изходното ниво и получените резултати от изследването, следва да приемем логически слабите зависимости между психологическите качества и резултатността при изпълнение на технически елементи (удари) в тениса на маса от студенти неспециалисти. Слаба е степента на корелационните зависимости на изследваните психологически фактори при изпълнение на дланен и обратен плосък удар в цел, изпълнявани от студенти – мъже, неспециалисти по тенис на маса в ТУ – София.

От получените резултати от изследването със спорт тениса на маса, посредством ръководените часове по физическо възпитание и спорт от преподавател специалист по тенис на маса в ТУ – София, очакваме значително подобряване на спортно-техническите умения за изпълнение на отделните удари. Със сигурност, при едно последващо изследване на същия контингент от хора, значително ще се подобрят резултатите за изследваните показатели. Тенисът на маса е спорт със сложна координация и изисква високи спортно-технически умения, за което е необходимо време за подготовка и да се създаде програма за обучение на спортно-техническите умения при студентите неспе-

циалисти по тенис на маса в ТУ – София в часовете по физическо възпитание и спорт.

Системните занимания с тенис на маса ще спомогнат за развитието на специализираните възприятия, обем, устойчивост и разпределение на вниманието, бързина на двигателна реакция, координация на движенията, особености на проявяването на волевите качества и тяхната връзка с емоционалната им устойчивост. Да се развива паметта и въображението и по-точно способността за схващане и запомняне на често прилаганите тактически комбинации от страна на опонента.

References

1. **Nikolova, E., Alipieva, L., Marekova, Yu., Doychev, M., Dimitrova, Ts., Yonov, Yo**.(2005), Sport i nauka izvanreden broy 1,Sofia.

2. **Ocheva G.,** (2004) Izsledvane na strukturata i efektivnostta na napadatelnata igra pri visokokvalifitsirani sastezateli po tenis na masa, Disertatsia, NSA, Sofia.

3. **Brogli, Ya.** (1977), Statisticheski metodi v sporta, Sofia.

ст. преподавател – Милчо Узунов
ДФВС на ТУ – София
1700 София, Студентски град
e-mail: mil4o_u@abv.bg

доц. Галина Очева, доктор
Треньорски факултет
Катедра „Футбол и тенис“
Сектор „Тенис на маса“
e-mail: otcheva@abv.bg

СТРУКТУРИРАНЕ И ФУНКЦИИ НА ДЪРВЕНАТА ДУХОВА ГРУПА В ЛОНДОНСКИТЕ СИМФОНИИ НА ХАЙДН

Мирослав К. Недялков

STRUCTURING AND FUNCTIONS OF THE WOODWIND SECTION IN HAYDN'S LONDON SYMPHONIES

Miroslav K. Nedyalkov

ABSTRACT: This research has a scientific-applied character and clarifies the way the first of the three great classics uses the woodwind orchestra section. Five main directions of deployment of these tools are presented. The main accent is placed on their function of a pedal point (inverted). An exemplary symphony orchestration of an excerpt from Haydn's Sonata is presented.

KEYWORDS: Haydn, orchestral music, classical symphony, symphonizing woodwind section, inverted pedal point, orchestration.

Йозеф Хайдн е първият от триадата големи представители на класицизма, направление, което бележи значителни изменения в музикалното изкуство в множество аспекти. Един от тях е свързан с инструменталната музика и възникването на нов жанр – симфонията[1]. Тя предполага съвършено различен от предходния начин на мислене със средствата на оркестровия апарат, което може да се нарече просто симфонизация. Развитието на този жанр през втората половина на XVIII век твърде скоро го поставя на най-високото стъпало в инструменталната музика. Неслучайно той се оказва централен в творчеството на композиторите от онова време и тази тенденция продължава и в следващия XIX век.

Симфонизацията на оркестровата музика се изразява в няколко направления:

1. Разширяване на оркестровия състав и постепенно оформяне на оркестрови групи.

2. Нов тип многогласна фактура, организирана на хомофонно-хармоничния принцип.

3. Нов тип тематизъм, различен от полифоничните микромодели.

[1] Това понятие съществува още в епохата на Барока със значение на увертюра. Виенските класици влагат нов смисъл, който извежда жанра до най-крупната инструментална форма, каквато е и до днес.

4. Нов тип архитектоника, основана на сонатно-симфоничния четиричастен цикъл, с особеностите на всяка една от частите.

По отношение на първото направление може да се забележи, че ако струнно-лъковата група е в общи линии оформена, то предстои структурирането на духовите инструменти. Те се обособяват в две групи – дървени и медни духови. Първата, както е известно, се състои от четири семейства – флейти, обои, кларинети, фаготи. Представители на три от тях се срещат още в партитурите на композиторите от епохата на Барока. Броят на духовите инструменти тогава е непостоянен и все още не може да се говори за обособяване на самостоятелна оркестрова група. Най-късно, към края на XVIII век, в оркестъра се утвърждават кларинетите. Те намират място в последните симфонии на Хайдн и Моцарт и разбира се в целокупното симфонично творчество на Бетовен.

Обособяването на дървената духова група през този период в четири семейства е достатъчна предпоставка за фокусиране на интереса към Лондонските симфонии на Хайдн[2] по две причини:

1. Тази структура се утвърждава в практиката на симфоничния жанр през вековете и такава се запазва до наши дни.

2. На тази основа се гради и педагогическата практика в занятията по симфонична оркестрация.

Последната причина се оказва особено важна поради научно-приложния характер на изследването.

Преди да се анализира разполагането на дървената духова група в класическите симфонии, е необходима малко предистория. Типичната за Барока техника на генералбаса изживява своето време и най-важният инструмент, свързан с тази практика – чембалото, излиза от употреба. Смята се, че групата continuo, съставена от б0асови и хармонични инструменти, изяснява хармонията и представлява акустичен стабилизатор на многогласната фактура.

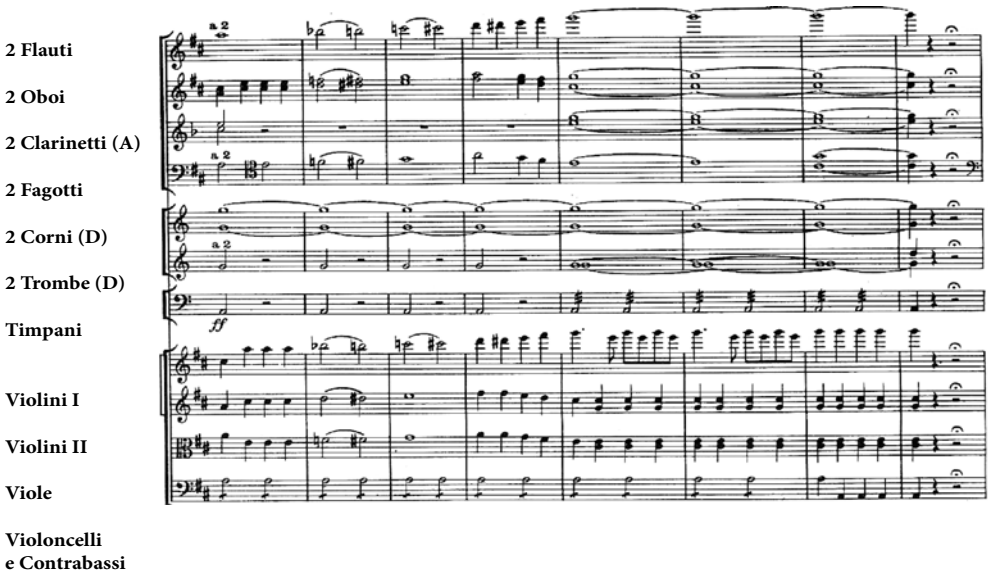
Изпълнението на тази роля в епохата на класицизма, в новите условия на хомофонно-хармонична фактура, изисква нов инструментариум. При запазване на водещата роля на струнно-лъковите инструменти, единствено възможното решение е подобна задача на акустичен стълб да се възложи на духовите инструменти. Това се отнася най-вече за дървените, тъй като използваните по онова време валдхорни и тромпети са в натурален строй, от което произлиза техническото им несъвършенство. Тяхната тромавост и оскъден тонов арсенал обуславя ограниченото им използване изцяло с подчинени функции. Техническите особености на дървените инструменти, които тогава все още не са усъвършенствани до характеристиките на съвременните инструменти от този тип, както и специфичният им начин на звукообразуване, ги поставят най-често в ролята на т. нар. „оркестров педал“ [1:312] („хармоничен фон“ [2:61, 92]). Това е новото фактурно образувание, изпълняващо функцията на акустичен стабилизатор. Ефектът от неговото действие се свързва с този на десния педал на пианото [3:158, 1:312].

[2] Само в 5 от всичките 12 групата е в пълен състав.

От това следва, че функцията на „главна инструментална маса“ [1:155] ще се изпълнява от струнно-лъковата група. От един бърз преглед на партитурите на Хайдн може да се заключи, че мелодичните функции почти изцяло са възложени на I цигулки. В случаи на пълна оркестрова звучност те могат да бъдат удвоени най-често от флейти.

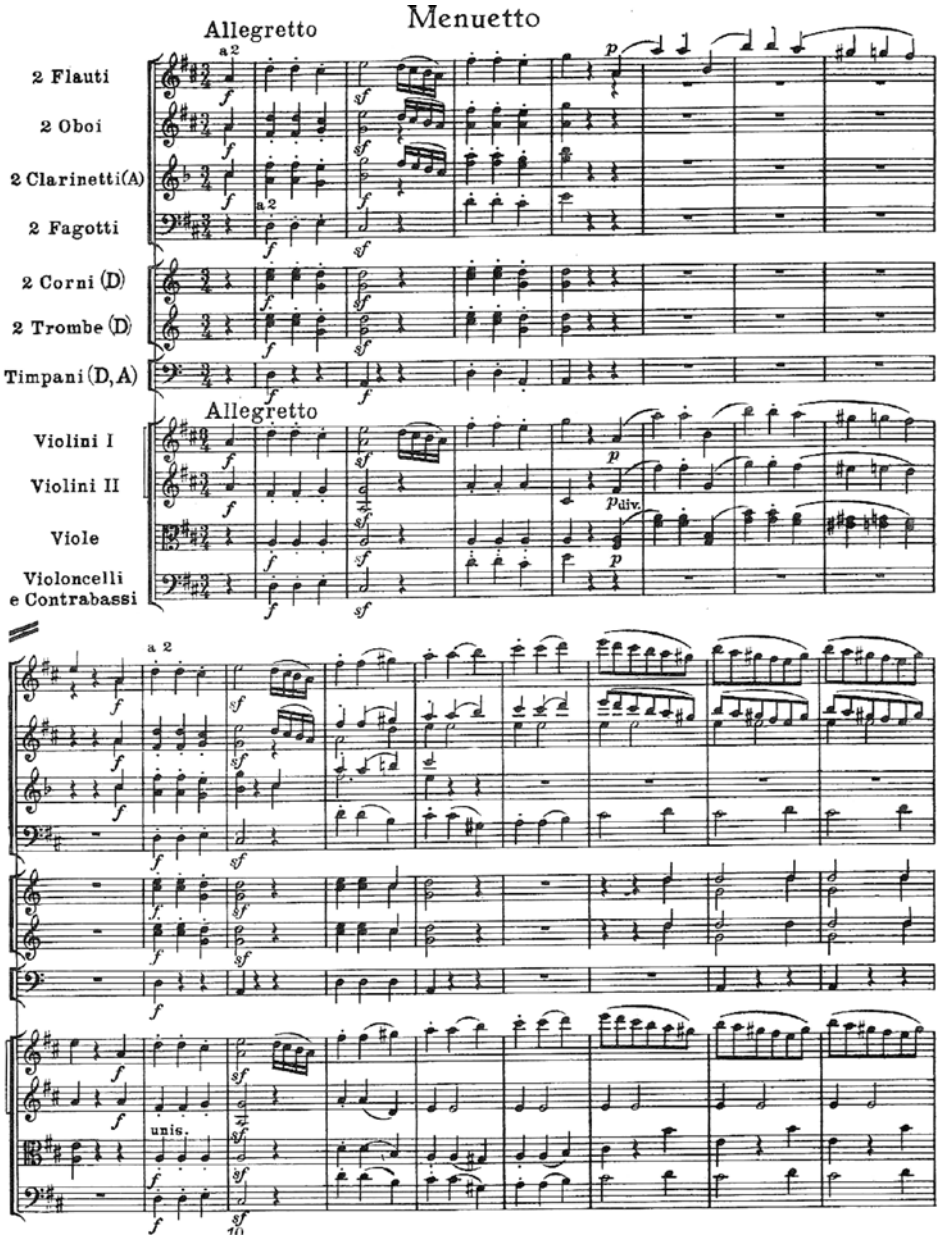
Участието на дървената духова група в симфониите на Хайдн може да се класифицира в пет основни направления:

1. Използване на цялата група под формата на оркестров педал почти изцяло в силна динамика. Това, както бе посочено по-горе, е основната функция на дървените инструменти. Мелодични пасажи като цяло се възлагат рядко и то в последните симфонии на композитора.

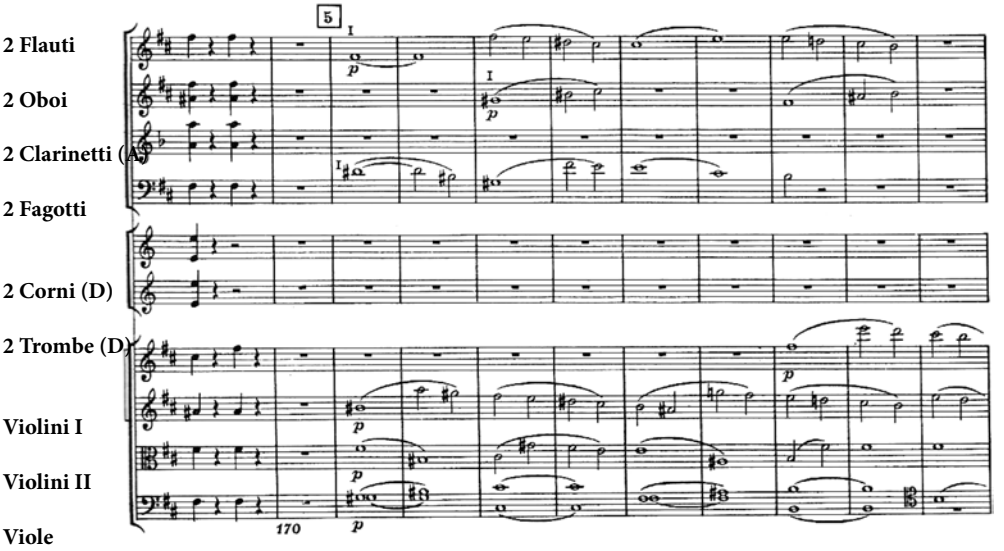


2. Използване на цялата група, като флейтите удвояват първи цигулки в унисон или октава по-високо (вж. тактове 2, 3, 4 на горния пример). Останалите дървени инструменти са в ролята на педал. Възлагането на такава функция на флейтите е разбираемо. От една страна те са най-високите в групата, от друга, в техническо отношение тогава, както и сега са с най-голямо съвършенство и много добра подвижност. Хайдн сравнително рядко прибягва до удвояване на мелодията в двете партии цигулки, което налага в силна динамика да се търси подкрепа от друга оркестрова група, каквато е тази на дървените инструменти. Композиторът дори си позволява удвоявания в динамика пиано, което доказва неговия стремеж към постигане на колористичен ефект. Когато мелодията е в удобна за флейтите теситура, удвояването е в унисон, но когато тя е разположена по-ниско, съвсем естествено флейтите свирят една октава по-високо. В някои случаи партията им достига дори до средата на трета октава.

3. Използване на цялата група, удвоена с щрайха в една фактурна конфигурация (фактурен план). В този случай инструментите от двете групи се оказват взаимно удвоени по отношение на всички или почти всички елементи на фактурата. Този на вид примитивен начин на смесване на групите е често срещано явление при Хайдн, но в последните му симфонии се забелязва тенденция към фактурна диференциация между струнни и духови, т. е. разполагане в отделни „плоскости“ [1:297].

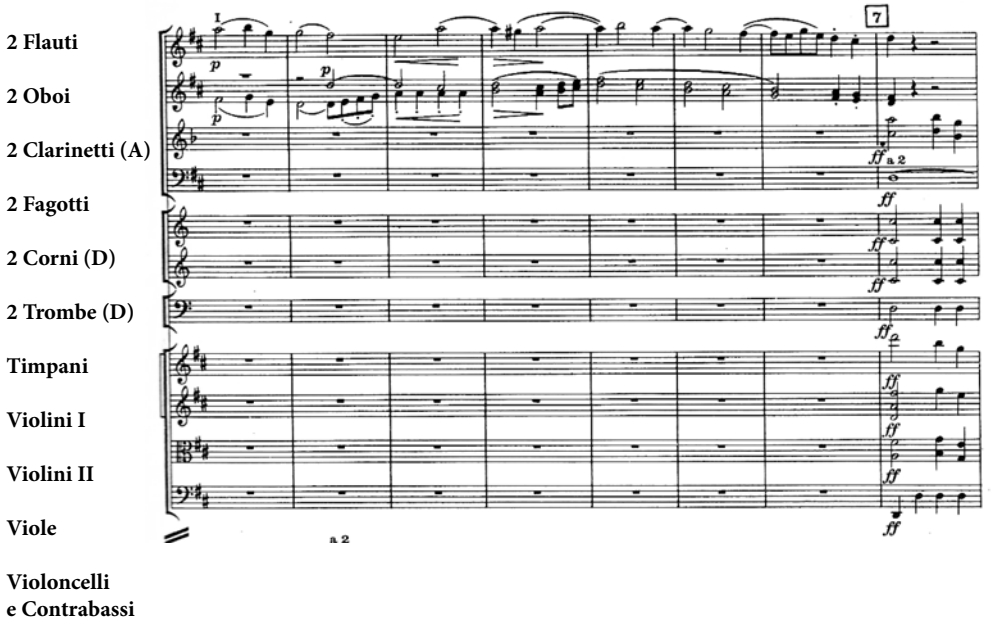


4. Използване на част от групата. Това се практикува изцяло в тиха динамика. Рехавата конфигурация по протежение на целия обем предполага мелодизиране на оркестровия педал, като на моменти това може да достигне до несложна полифонична фактура:



5. Самостоятелна употреба на групата. Такива епизоди са рядкост и доколкото съществуват в симфониите на Хайдн, те са кратки – само от няколко такта, като най-често групата е в непълен състав:

В интерес на истината трябва да се признае, че в много редки случаи са възможни и други форми на употреба на групата, като например: удвояване на мелодията не от флейти, а от други инструменти, най-често обои; удвояване от дървени инструменти само на второстепенни елементи на фактурата; разгръщане на по-сложен фактурен план с по-силно диференциране на отделни плоскости и т. н.



Хайдн използва неизменно двоен състав дървени, независимо дали в партитурата присъстват кларинети или не. Ето как изглежда разположението на всяко едно от четирите семейства дървени инструменти:

1. Флейтите са почти винаги взаимно удвоени. Изпълняват функция на педал или мелодия, удвояваща I цигулки в унисон или октава по-високо. Разполагат се в горната половина на втора октава и долната половина на трета.

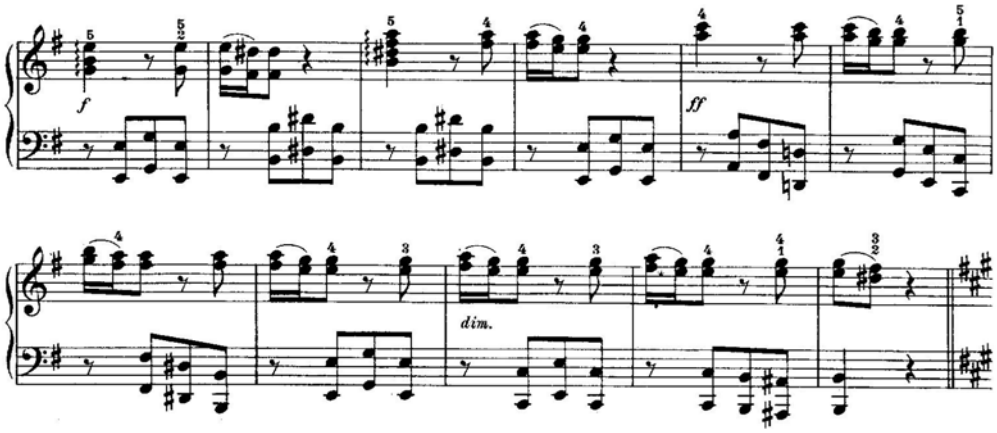
2. Обоите почти винаги са разделени в моноритмична стъпка предимно в меко звучащи интервали – несъвършени консонанси, тритонус и се разпростират в цялата втора октава.

3. Кларинетите се разполагат малко по-ниско – в горната половина на първа октава и долната половина на втора. Те също са разделени в две партии по подобие на обоите.

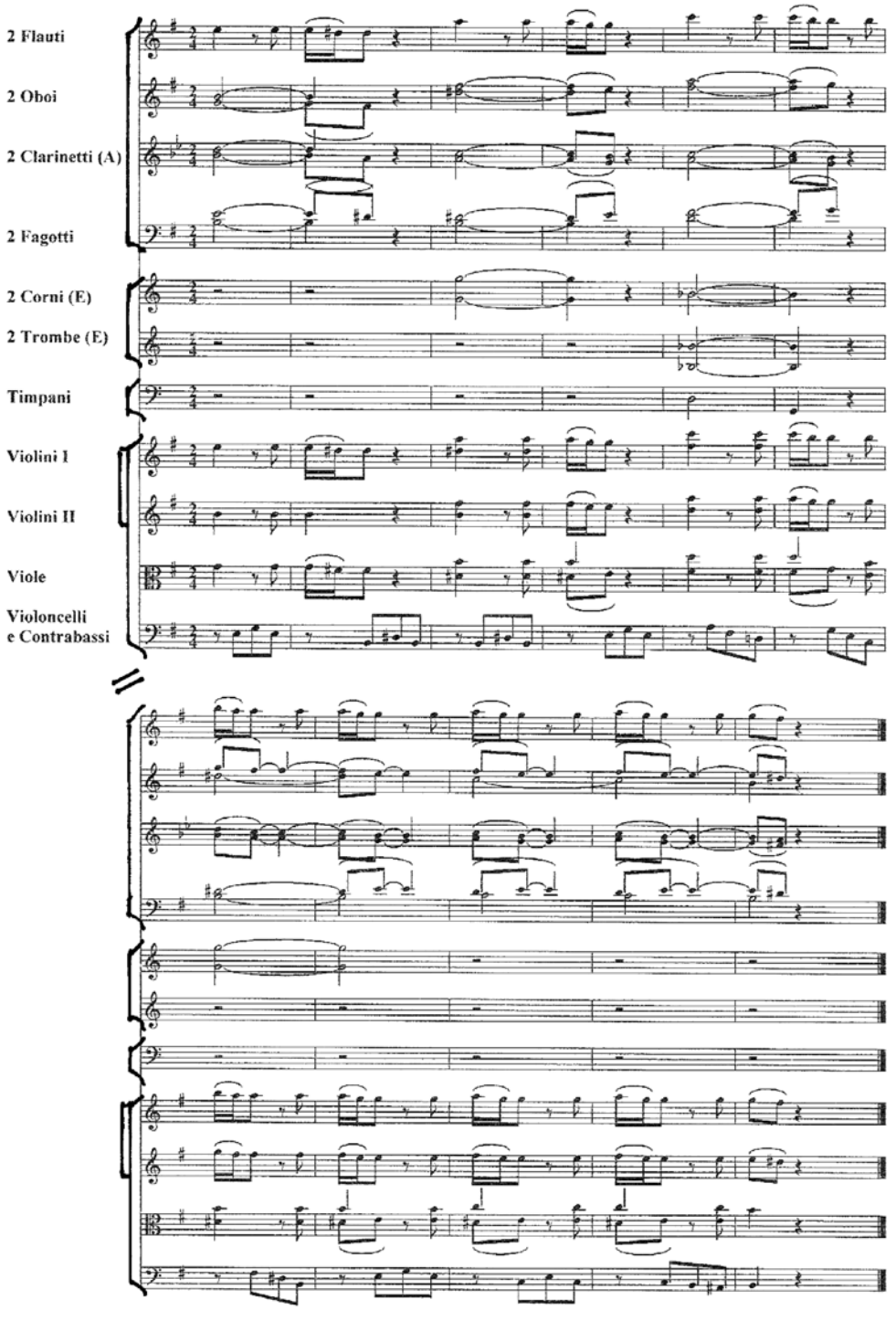
4. Фаготите вече не са неизменното basso continuo от бароковия оркестър. В новата звукова среда те се разполагат около границата между малка и първа октава, независимо от функцията, която изпълняват. Тъй като Хайдн едва в някои от последните си симфонии прави опит да раздели функцията на виолончелите от тази на контрабасите, удвояването на баса от друга оркестрова група се оказва безпредметно. По тази причина изпълняването на басови функции от един или два фагота е рядкост. Те могат да удвояват виоли, дори втори цигулки, а нерядко изпълняват смесени функции и когато има съвпадение на тонове с басовата партия, тези инструменти звучат най-често една октава по-високо от виолончелите.

Научно-практическият характер на изследването предполага да се приложи оркестрация на откъс от соната на Хайдн:

Из Соната № 23



Мелодията е изложена в терци и сексти и е ясно очертана. Следва да бъде раздадена между I цигулки и още една партия от щрайха. Басът е съвсем ясно изявен и октавно удвоен, така както го Хайдн го предпочита при паралелното водене на виолончели и контрабаси. Както най-често се случва най-голямата трудност ще се състои в изработването на педала. Той е загатнат в първия и третия такт, но цялостната му физиономия ще зависи от хармоничния анализ на откъса. Това не представлява трудност, тъй като двугласната мелодия и арпежираното движение в баса предоставят достатъчно информация за опорните точки във вертикал.


2 Flauti
2 Oboi
2 Clarinetti (A)
2 Fagotti
2 Corni (E)
2 Trombe (E)
Timpani
Violini I
Violini II
Viole
Violoncelli
e Contrabassi

References

1. **Abrashev, B.** Simfonichna orkestracia. Sofia, 1996.
2. **Rimsky-Korsakov, N. A.** Osnovuy orkestrovki. Moskva-Leningrad, 1946.
3. **Vassilenko, S. N.** Instrumentovka dlya simfonicheskogo orchestra. Moskva, 1952.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-127/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

ФОРМИ И ЦВЕТОВЕ В ДЕКОРАТИВНИТЕ КОМПОЗИЦИИ ОТ КРЪГЛАТА ЦЪРКВА В ПРЕСЛАВ. ПАРАЛЕЛИ МЕЖДУ ПРЕСЛАВСКИТЕ ОБРАЗЦИ И ДЕКОРАТИВНИТЕ МОЗАЙКИ ОТ БАЗИЛИКАТА „САН ВИТАЛЕ“ В РАВЕНА, ИТАЛИЯ

Надежда П. Николова

FORMS AND COLORS IN DECORATIVE COMPOSITIONS FROM THE ROUND CHURCH IN PRESLAV. PARALLELS BETWEEN THE PRESLAVIAN MODELS AND THE DECORATIVE MOSAICS FROM THE BASILICA "SAN VITALE" IN RAVENNA, ITALY

Nadezhda P. Nikolova

ABSTRACT: The aim of the article is to follow the parallels between preslavian decorative ceramics from the Round (Golden) church in Preslav and decorative mosaics from "San Vitale", Ravenna. Although they belong to a different time and place, the basilica "San Vitale" and Golden church have a number of similarities to each other- the mosaic principle, a module, the figures and images, colors. But differences are more important in material, technique, technology and artistic possibilities that give artists. Thus the differences become the means of the uniqueness of the models of the two workshops. This brings to the fore the differences and similarities in the article once again emphasize the importance and role of religion in the cultural and art of Ravenna and Preslav. Art is this media that expresses and conveys the universal ideas and principles of the Church among the great Christian family.

Цел на статията е да проследи паралелите между преславската декоративна керамика от Кръглата (Златна) църква в Преслав и декоративните мозаечни композиции от църквата „Сан Витале“ в Равена. Основният приложен метод е сравнителният анализ на образците от керамичното ателие при Симеоновата църква и мозаечните композиции в базиликата. Това паралелно разглеждане на преславската художествената керамика и равенските мозайки дава възможност да се очертаят ясно допирните точки, разликите и зоните, в които може да се говори за трансфер на теми и мотиви.

Постигането на поставените задачи налага представянето на основните характеристики на безкрайните композиции като част от художествения

израз на двете изкуства в контекста, на който те се развиват. Акцентирането върху структурните елементи, мотивите и цветовете в преславската керамика и в мозайките позволява по-ясното и категорично извеждане на принципи и закономерности, които от своя страна разкриват паралелната връзка между тях. Преди да се изведат на преден план приликите и разликите между двете художествени школи трябва да се проследи контекстът, в който те съществуват, а това именно е християнският свят.

Търсенето на връзки между декоративната рисувана керамика и мозайките от Равена не е случайно, а логично обосновано. Общото между двете култури е континуитетът им с Византия. Византийското изкуство не се ограничава от физическите граници на Източната римска империя или на Византия след това. Това е изкуството на целия християнски свят. И Равена и Преслав са част от този християнски свят. Двете художествени школи носят върху себе си отпечатъка на ранновизантийското изкуство, макар да се развиват в различни темпорални граници. Докато мозайките от Равена са датирани към VI в. (547 г. базиликата е осветена от епископ Максимиан), то преславската рисувана керамика се развива близо четири века по-късно. Църквата „Сан Витале“ в Равена е изградена през епохата на първия изобщо разцвет на византийското изкуство „и то предимно на византийската живопис, която е един от най-подчертаните дялове на византийското изкуство в едно с архитектурата – носителка в най-голяма степен на тая живопис“.[1] Изкуствоведите го наричат първи златен век или период на византийското изкуство, който продължава от основаването на новата столица Константинопол от император Константин I (ок. 272 – 337) до VIII век. Подобно на императора на Източната Римска империя през 893 г. княз Борис премества българската столица от Плиска в Преслав. Този акт слага началото на първия „Златен век“ в България.

И при двата изследвани периода архитектурата и то предимно храмовата заема водещо място сред изкуствата. Времето на Юстиниан и неговите непосредствени наследници се характеризира с пълнота и окончателна християнизация на философията, литературата и изобразителното изкуство. Края на IX началото на X в. е един бурен, но много благодатен век за българската държава. Това е периодът, през който ясно се очертава пътя на развитие на държавата ни – силна, могъща и християнска държава, със свой език, писменост и култура. Връх бележат в развитието си занаятите, архитектурата, изкуствата и писмеността, определяйки чертите и облика на старобългарската култура.

И „Византийският ренесанс“ и „Симеоновият век“ се характеризират с териториален и икономически успех, които стават основа за културен разцвет.

Двете култури се раждат под влиянието на християнството като господстваща религия, което от своя страна определя идеите, темите, сюжетите и изразните средства на различните художествени школи. Християнството превръ-

[1] Пандурски, Васил Протодякон. От „Св. София“ до „Кахрие Джами“. – В: Годишник на Духовната академия „Св. Климент Охридски“. София, 1969, с. 73.

ща византийската иконография в единствена за християнския свят, играеща господстваща роля от ранното християнство до формирането на западноевропейското изкуство през XIII–XIV в. Художественият образ във византийското изкуство е подчинен на принципите на иконографията. Влиянието на религията прониква във всички изобразителни изкуства. На преден план излиза архитектурата с нейния вътрешен и външен облик, който изцяло е подчинен на идеите и принципите на християнството. Така напръв поглед, обикновената стенна декорация се превръща в изразител на по-висши принципи и идеи, защото Божественото е навсякъде. Най-добрите ранновизантийски паметници оцеляват не само в Константинопол (където много артефакти са унищожени), но и в град Равена, главната крепост на византийската власт в Италия при управлението на Юстиниан. Под покровителството на императора, Константинопол става не само политическа, но и творческа столица. За разлика от Равена, от Симеоновото величие на Преслав не остават много запазени образци, тъй като столицата е подложена на системни разграбвания и унищожения. Керамичният материал от царската църква достига до нас под формата на по-малки и по-големи късове. Голямо количество фрагменти са открити извън храма, т. е. те не са запазени на първоначалното си място. Намерените при археологическите проучвания керамични късове безспорно са част от декоративната облицовка на стенни и други плоскости. Но дори оскъдните находки успяват да разкрият изяществото и могъществото на столицата. Кръглата църква се превръща в символ на преславската цивилизация.

Първата отлика между столичната църква и равенската базилика е външният им архитектурен облик.

Първоначално преславската сграда е издигната от княз Борис като кръщелна ротонда, а след това неговият син, Симеон, прибавя последователно притвор с две кръгли кули и атриум, оформен посредством венец от полукръгли ниши. Куполът има златно покритие, а във вътрешността на църквата пъстроцветна мозайка и художествена керамика подсилват тържествеността на този царствен храм. Кръглата или Златната църква се превръща във връх на постиженията на преславската цивилизация и култура.

Планът на Симеоновата църквата не е съвременен на византийския план тогава, нито на ротондите от VI в. в Цариград или „Сан Витале“ в Равена, която се отличава с големи и обиколни галерии. Архитектите на Симеон се отнасят направо към местните ранновизантийски паметници, които се отличават с това, че все още черпят форми от римската традиция. Планът, градежът, порталите и пиластрите, колоните и полуколоните, подовата настилка, така характерни за преславската архитектура, я отличават напълно от византийската архитектура от V и VI в.

Църквата „Сан Витале“ е типичен пример за централен строеж – ротонда. На суровия лаконично строг екстериор е противопоставено вътрешното пространство на храма със своето изключително богато и пищно оформление. Разноцветни мрамори, гравирани капители и фризове се съчетават с фигурални

и декоративни мозаечни композиции. „ В равенския храм „ Св. Виталий“ и до днес е запазено разкошно мозаечно пано, изобразяващо император Юстиниан и група сенатори. В близост до тях стои Равенският архиепископ, императорският двор, телохранители...От другата страна на абсидата е августа Теодора, съпроводена от женската свита (генеконът), която с неподражаемо достолепие се отправя към олтара. Храмът и споменатото пано са единственият изцяло запазен византийски паметник до наши дни“.[2] В базиликата се очертават две пространства с различна художествена украса. Хоризонталната плоскост (подова повърхност) на базиликата е покрита с мозаечни декоративни килими, в които структурен елемент и акцент е модулът. При вътрешно-пространственото оформление на вертикалните плоскости модулът отстъпва своята водеща роля на човешката фигура, която е композиционен център на религиозните сцени, заемащи само зоната на апсидата.

За разлика от равенската мозайка, която обитава две пространства (подови и стенни), преславската декоративна керамика играе ролята само на стенна архитектурна украса.

Паралелно с храмовата архитектура се разива и религиозната живопис, която при византийското изкуство има най-дидактичен характер, като експресивността и емоционалният смисъл при нея са силно подчертани. Златните фонове, сухостта, плоскостните цветни силуети, ритмичните линии и цветове, абстрактността, аскетизмът, всичко това подчертава ирealността на византийската живопис. Различният архитектурен план и специфичното място, което заемат безкрайните декоративни композиции, не изчерпват отликите между давата храма.

Друг отличителен белег между художествената практика от „Сан Витале“ и Кръглата църка е изборът на техника. Художниците от равенската базилика предпочитат мозайката като архитекрурно-конструктивна техника за художественото оформление на вътрешното пространство на храма. Тя се състои в покриването на една повърхност с части от различни материали. Те могат да бъдат най-различни - камъни, цветни мрамори, цветни стъкла (смалт) или керамика. Крайната цел при поддреждането на отделните тесери е създаването на различни фигурални или декоративни композиции, които се отличават с особена дълбочина, звучност и вибрация на цвета.

„В Кръглата църква са намерени и множество остатъци от стенна мозайка, която е била съставена от разноцветни стъклени и каменни кубчета. Но редом с тях са били употребявани и кубчета от бледо-кремава глина, правени, по всяка вероятност, в същата работилница, която е фабрикувала и декоративните керамични късове. Много късове от глинени плочки, намерени около Кръглата църква, ни показват дори и начина, по който са били приготвени кубчетата: повърхността на мокрите още плочки (дебели 7 или 10 мм) е била леко нарязана на квадратчета със страна 1 или 1,5 см, за да може плочката, след като се изпече,

[2] Бакалов, Георги. Византия. София, 2006, с. 127.

да се натроши по-лесно на правилни кубчета. При някои от последните лицето е позлатено или покрито със синьо-зелена глазура, но повечето от глинените кубчета се оказаха неоцветени. Броят и ограничените бои на керамичните кубчета не ни позволяват да заключим, че в църквата е имало мозаични образи изпълнени само с тези кубчета. Най-много последните са могли да послужат за чисто орнаментни композиции или пък да попълнят недостиг от стъклени кубчета."[3]

И рисувана керамика от Кръглата църква, и мозайките от Равена играят ролята на монументална украса. Освен като синтез между изобразителните изкуства и архитектурата, те имат и друга по-важна роля – ролята да създават естетически въздействаща среда, която приютява човек в дома на Бог, кара го да се преклони и смири пред божесвеното и духовното. И Преслав, и Равена са пример за композиционно единство.

В базиликата „Сан Витале" всичко е подчинено на иконографията. Разработваните теми в църквата в Равена имат за цел да изразят чрез себе си невидимото. Използваният материал и специфичната за него технология е ярка отлика между образците на преславската рисувана керамика и мозайките от базиликата. Докато в "Сан Витале" властва мозайката, то в Кръглата църква единственият изобразителен материал е глазирана керамиката. Мозаечната техника позволява в религиозните и декоративни композиции чрез цвета да се постига дълбочина, звучност и виталност. За разлика от равенските мастори преславските „са разполагали с твърде ограничена колоритна гама, понеже боите им са изключително от минерален произход".[4]

Следването на иконографския канон и християнската образна символика при изследвания материал от двата религиозни храма е безспорно.

Модулът като струкурен елемент се използва и от византийските, и от преславските художници. При мозайките това е тесерът (отделното квадратно парче материал), а при преславските композиции „без край" плочката – квадратна и по-рядко правоъгълна и кръгла. Явен паралел между Преслав и Равена е модулният принцип на изграждане на образа. Макар материалът да е коренно различен по вид и размер, принципът на структурно построяване на композициите е един и същ – с хоризонталното и вертикално полагането на отделния модул се цели художествено оформление на вътрешното храмово пространство. Докато чрез мозайките се постига едно картинно пространство, то с повторението на отделната плочка се постига емоционален акцент в една иначе скучна равна повърхност.

В основата на безкрайните керамични композиции стои отделната плочка – модул. Всяка плочка има семпла декорация върху лицевата си страна. „Рисункитѣ сѫ правени направо върху естествения цвѣтъ на плочкитѣ следѣ тѣхното изпичане. За контуритѣ на всички рисунки е употребѣна шоколаде-

[3] Миятев, Кръстю. Преславста керамика. София, 1936, с. 46.

[4] Миятев, Кръстю. Преславста керамика. София, 1936, с. 46.

но-кафява боя, получена отъ жѣлезенъ окисъ, смѣсенъ съ глина и разтворен въ вода (шликер). Останалитѣ тонове – главно охраво-жълто (отъ свѣтло до кафяво), тервисто-зелено, синьо-зелено, оливено и тъмно-виолетово – не сѫ нищо друго освенъ оцвѣтени сѣ метални окиси глазури (емайли), които, естествено, сѫ изисквали и второ печене на керамиката.“[5] „Като трети начинъ за оцвѣтяване на мотивитѣ имаме, най-после, и частично позлатяване, следи отъ какво сѫ намѣрени само по две малки кѫсчета отъ Крѫглата църква.“[6]

За разлика от преславските ателиета в равенската базилика благородният метал се употребява в големи количества поради своето сакрално значение за християните. Не е случайно използването му при изграждането на фонове и нимбове в религиозните композиции. Християнската символика на цвета, фона и нимба се преплитат в едно, за да изразят чрез себе си единството на Небесната Църква. В златните фонове на мозайките, иконите, миниатюрите, инкрустациите само една тънка линия разграничава двете пространствота едно от друго. Понякога линията е толкова тънка, че не може да се открие сред блясъка на златото. Всяка техника, използвана във византийската живопис, е подчинена на логика и строги принципи.

Ролята на фон в Златната църква играе стенната декоративна керамика, която може да се определи като фриз. В своя широк смисъл понятието означава „всеки релеф или картина, които са решени в издължен хоризонтален формат с декоративна цел“[7]. Фризовите керамични композиции от Симеоновата църква в своята същина са орнаментни композиции, изградени на мозаечен принцип.

В преславския храм за покриването на стенни плоскости са предпочетени два основни вида мотиви: чисто геометричен и като комбинация от геометрични фигури и силно стилизирани флорални елементи (розета, трилистник или отделни листа). Тук се включва и комбинацията на геометрични фигури и животински изображения. Орнаменталното богатство от Златната църква е резултат от различното комбиниране и интерпретиране на тези мотивите, които са в основата и на християнската символика. Естетика и семантика се обвързват, за да създадат нещо трайно и непреходно.

Явен паралел между мозайките от Равена и декоративната украса от Златната църка са комбинациите от геометрични фигури. И в двата религиозни храма кръгът и квадрата присъстват със своята християнска символика. В своята книга „Преславската керамика“ Кръстю Миятев предлага класификация на орнаментите, които се наблюдават при образците от Симеоновата църква.

„Към геометричните фигури принадлежат: 1) шахматните и мрежести орнаменти, които са запълвали фона на медальонните изображения, 2) шахматният мотив, образуван от плочки, на всяка една от които е имало по две светли или две тъмни квадратчета, 3) вписаните един в други квадрати, 4) съчетанието

[5] Миятев, Кръстю. Преславста керамика. София, 1936, с. 8.

[6] Миятев, Кръстю. Преславста керамика. София, 1936, с. 9.

[7] Илюстрован речник на термини на изкуството. София, 1996, с. 198.

от светли кръгове и жълти квадрати на син фон, 5) засечените кръгове, които образуват четирилистни розети с квадратчета между листата, 6) същите засечени кръгове, съчетани с квадратни рамки и, най-после, 7) мрежата от скачени чрез възли кръгове, която запълва повърхността на един от съдовете."[8]

Тези комбинации се откриват в същия или по-малко изменен вид в базиликата „Сан Витале". Пример за идентичност между двете художествени практики е декоративна композиция, изградена от засечени кръгове, които образуват мрежа от четирилистници с квадрати в средата.

В равенския храм се среща композиция, която е изградена от редуващи се квадрати и кръгове, свързани помежду си чрез възли, подобно на седмия вид оранамент „мрежата от скачени чрез възли кръгове" според класификацията, предложена от Кр. Миятев. Съчетанието на кръг с квадрат, извиква представа за движение, за промяна на порядъка или равнището. Схемата на квадрата, увенчан с дъга (фрагмент от кръга) или удължен с дъга по хоризонталата се превръща в материален израз на диалектиката между земното и небесното, между съвършеното и несъвършеното в християнската символика.

Образите, които се редуват в геометричните фигури, са: стилизирано цвете, птици, преплетени правоъгълници и вписан кръг в квадрат. Изображенията са затворени в квадратни или кръгли рамки, рисунъкът е прост и геометризиран.

Плочките, върху които са разпознати изображения на животни, имат размери на страните от 2,5 до 5,5 см и дебелина 3 и 5 мм. „В Кръглата църква са намерени дванадесетина части от фигури на птици. По някои фрагменти може да се заключи, че изображенията са били единични и затворени в четвъртити или кръгли рамки. Рисунката е съвършено проста, формите са ъгловати и геометризирани, но видът на птицата се различава ясно. Доколкото може да се съди по наличните фрагменти, по преславската керамика са били представени гълъби, патки, някои от които държат в човката си някакъв неопределен предмет със зелен цвят, навярно клонче или лента, и птици с високи крака и дълги, малко извито човки, които ги оприличават на ибиси"[9]. Припознатото изображение като ибис поражда спорна зона между теологията и научните изследвания.

В мозаечните композиции на олтара се срещат „водни птици", чапли и костенурки, които „плуват в бистра вода"[10] под краката на Четиримата Евангелисти. Това разнообразие от водни създания не е познато на майторите керамици от ателиетата при Кръглата църква. Техният образен репертоар включва християнската символика само на патицата, гълъба и пауна. Изображенията на патици като цяло не са широко разпространени в християнското изкуство като образи символи, за разлика от образното християнско значение на пауна в равенските мозайки и преславската керамика.

---

[8] Миятев, Кръстю. Преславската керамика. София, 1936, с. 77.

[9] Миятев, Кръстю. Преславста керамика. София, 1936, с. 22 – 23.

[10] Bovini. Giuseppe. Ravenna art and history. Ravenna, 2004, p. 30.

В базиликата „ Сан Витале“ над трифориума са разположени симетрично две изображения на паун в цял ръст върху синя сфера. „ В християнската традиция паунът също символизира слънцето и поради това е белег на безсмъртие. Наречен стоока птица, той се превръща в знак на вечното блаженство, на прозрението лице в лице с Бога чрез душата“[11]. „Над арката на трифориума от външната страна има декорация от лозови клони, които извират от две големи вази и се разгръщат в серия от волути и спирали“[12].

„Пауновият“ мотив е един от най-популярните в украсата на рисуваната керамика от Преслав, среща се както при декоративните облицовъчни плочки, така и при трапезните съдове. Широката му употреба се определя от една страна от християнската символика, с която е натоварен, а от друга – „ пауновото перо“ – е атрибут на Св. Варвара, една от най-почитаните светици в Преслав.

Идентичността между декоративните композиции от двата храма не се ограничава само в образите и геометричните форми. Съответствие се открива и при използваните цветове. При преславските изображения на патици „крилата, краката, човката и огълицата са обикновено жълти, а тялото, включително главата и част от крилата, са били покрити със зелена или синя глазура“[13]. В изображенията на птици от базиликата жълтия цвят е заменен с оранжев. Византийските и преславските художници избират зеленото и синьото за локално стойности при изграждането на тялото, включително главата и части от крилата. Избраните цветове не са случайни, а обосновани от християнската символика и в тези композиции те присъстват най-напред като нейни изразители, а след това като резултат от стремежа към реалистично изобразяване на птицата.

В религиозната живопис цветът е основно средство за осъществяване на изображенията. В някои случаи отразява типични обективни дадености, в други – чрез християнското тълкуване в него се влага символичен смисъл. Цветовете получават своето ново религиозно значение като резултат от пренасянето на природните явления в църковната йерархия. През средните векове религията придобива всеобхватен характер. Тя става не само философия и морално учение, но правна система и политическа доктрина.

Отнесени към различно време и място, базиликата „Сан Витале“ и Златната църква в Преслав имат редица прилики помежду си – мозаечният принцип, модула, фигурите и образите, цветовете. Но по-важни са разликите в материала, техниката, технологията и художествените възможности, които дават на художниците. По този начин отликите стават изразно средство на уникалността и непреходността на образците от двете ателиета. Така изведени на преден план разликите и приликите в статията още веднъж подчертават значимостта и ролята на религията в културата и изкуството от Равена и Преслав. Изкуството е този медиа, чрез която се изразяват и внушават универсалните идеи и принципи на Църквата сред голямото християнско семейство.

---

[11] Бидерман, Ханс. Речник на символите. Рива, 1993, с. 168.

[12] Bovini. Giuseppe. Ravenna art and history. Ravenna, 2004, p. 30.

[13] Миятев, Кръстю. Преславста керамика. София, 1936, с. 22 – 23.

References

1. **Akrabova-Zh. I.** (1948): *Dekorativnata keramika ot Tuzlalaka v Preslav* (Decorative ceramics from Tuzlalaka in Preslav). Sofia.

2. **Akrabova-Zhandova, Iv.** (1986): *Preslavskata risuvana keramika* (Preslav's painted ceramics). // Istoriya na balgarskoto izobrazitelno izkustvo, t. I. Sofia.

3. **Akrabova-Zhandova, Iv.** (1977): *Preslavskata risuvana trapezna keramika* (Preslav's painted table ceramics). // Istoriya na balgarskoto izobrazitelno izkustvo, t. II. Sofia.

4. Archeology (2001). № 3 – 4.

5. BAS Institute of art studies. (1976): *Istoriya Na balgarskoto izkustvo* (History of the Bulgarian art). Sofia.

6. **Bakalov, G.** (2007): *Izbrani sachineniya* (Selected writings). Sofia.

7. **Bakalov, G.** (2006): *Tsarkva I darzhava v balgarskata istoriq* (Church and state in the Bulgarian history). // Darzhava i tsarkva – tsarkva i darzhava v balgarskata istoriya. Sofia.

8. **Biderman, H.** (2003): *Rechnik Na simvolite* (Dictionary of symbols). Sofia.

9. **Bonev, St.** (2013): *Letniyat dvorets na preslavskite vladeteli* (The summer palace of the Preslav rulers).// Preslav, t. VII. Sofia.

10. **Bonev, St.** (2013): *Letniyat dvorets na preslavskite vladeteli* (The summer palace of the Preslav rulers).// Preslav, t. VII. Sofia.

11. **Bonev, St.** (2005): *Ikonni obrazi v preslavskoto izkustvo prez X vek* (Iconic Images in the Preslav Art in X Century). // Arheologiya, № 1 – 4. Sofia.

12. **Boneva, Tsv.** (2013): *Novi nahodki keramika sas sgrafito ukrasa ot Preslav* (New ceramic finds with the sgraffito decoration by Preslav). // Preslav, t. VII. Veliko Tarnovo.

13. **Boneva, Tsv.** (2013): *Novi nahodki keramika sas sgrafito ukrasa ot Preslav* (New ceramic finds with the sgraffito decoration by Preslav). // Preslav, t. VII. Veliko Tarnovo.

14. **Doncheva, St.** (2004): *Kraglata tsarkva v Preslav – opit za rekonstrukciya na arhitektura i decoratsiya* (The Round Church in Preslav – experience of reconstruction of architecture and decoration). // Trudove na katedrite po istoriya i bogoslovie SHU "Episkop Konstantin Preslvski", t. V. Shumen.

15. **Doncheva, St.** (2006): *Zhilishtnoto stroitelstvo v srednovekovna Balgariya* (Housing construction in medieval Bulgaria). // Trudove na katedrute po istoriya i bogoslovie SHU "Episkop Konstantin Preslvski" SHU "Episkop Konstantin Preslvski". Shumen.

16. **Genova, Zl.** (1993): *Za ukrasata na srednovekovnata bitova keramika ot Veliko Tarnovo* (For the decoration of medieval ceramics from Veliko Tarnovo). // Godishnik na Natsionalniq arheologicheski muzey, t. IX. Sofia.

17. **Georgiev, P., Dimitrov, Ya.** (2015): *Pliska – Preslav* (Pliska – Preslav), t. XI. Shumen.

18. **Georgiev, P.** (2013): *"Tuhleniyat" Preslav – realen ili vaobrazhaem?* ("Brick" Preslav – real or imaginary?. // Preslav, t. VII. Veliko Tarnovo.

19. **Georgiev, P.** (2001): *Krastovidnata postroyka i manastirat "Tuzlalaka" kray stolitsata Preslav* (Crosswise structure and the monastery "Tuzlalaka" near the capital Preslav). // Arheologiya, t. № 1 – 2. Sofia.

20. **Gospodinov, Yo.** (1946): *Novi nahodki v Preslav* (New excavations in Preslav). Sofia.

21. **Gospodinov, Yo.** (1928): *Preslav – minalo, starini: Kratak obshtodostapen ocherk* (Preslav – past, antiquity: short publicly available essay). Shumen.

22. **Ilieva, G.** (2013): *Novo svedenie za Preslav* (New information for Preslav). // Preslav, t. VII. Veliko Tarnovo.

23. *Ilyustrovan rechnik Na termini Na izkustvoto* (Illustrated glossary of the terms of art). (1996). Sofia.

24. **Kochev, N.** (2006): *Kam vaprosa za darzhavnite izmereniya na hristiyanstvoto prez srednovekovieto* (To the question of state dimensions of Christianity in the Middle Ages). // Darzhava i tsarkva – tsarkva i darzhava v balgarskata istoriya. Sofia.

25. **Lihachova, V.** (1987): *Izkustvo Na Vizantiya 4 – 15. Vek* (The art of Byzantium 4 – 15 century). Sofia.

26. **Markov, St.** (2009): *Pravoslavnata ikona* (The Orthodox icon). Sofia.

27. **Miyatev, Kr.** (1936): *Preslavkata keramika* (The Preslav's ceramics). Sofia.

28. **Obretenov, Al.** (1980): *Savremenno balgarsko dekorativno i prilozhno izkustvo* (Contemporary Bulgarian decorative and applied art*).* Sofia.

29. **Ovcharov, D.** (2010): *Hudozhestvenata keramika v balgarskite zemi* (The artistic ceramics in the Bulgarian lands). Sofia.

30. **Ovcharov, D.** (2005): *Veliki Preslav gradat na tsar Simeon* (Great Preslav the town of king Simeon). Varna.

31. **Ovcharov, D.** (2007): *Arheologat Yordan Gospodinov I ikonata "Sv. Teodor Stratilat"* (Archaeologist Yordan Gospodinov and the icon "St. Theodor Stratilat". // Problemi na prabalgarskata istoriya i kultura. Sofia.

32. **Ovcharov, D.** (1991): *Golemiyat tsarski dvorets vav Veliki Preslav* (The Great Royal Palace in Veliki Preslav), t.I. Sofia.

33. **Pandurski, V.** (1969): *Ot "Sv. Sofia" do "Kahrie Dzhami"* (From "St. Sophia" to "Mosque Kahrie"). // Godishnik na Duhovnata Akademiya na "Sofia university St, Kliment Ohridski". Sofia.

34. **Pletnyov, V.** (2005): *Za klasifikatsiyata na srednovekovnata keramika v balgarskata arheologiya* (About the classification of medieval ceramics in Bulgarian Archeology). // Istoriya. Sofia.

35. **Panova, R.** (2003): Promyana v kartinata na sveta. Srednovekovnite stolitsi Veliki Preslav I Tarnovgrad (Change the picture of the world. The medieval capitals of Veliki Preslav and Turnovgrad. // Istoricheski pregled.

36. **Semov, M.** (2006): *Tsarkvata v dushevnostta na balgarite* (The Church in the soul of Bulgarians). // Darzhava i tsarkva – tsarkva i darzhava v balgarskata istoriya. Sofia.

37. **Shevalie, Zh., Allen, G**. (1995): *Rechnik Na simvolite* (Dictionary of symbols). Sofia.

38. **Shevalie, Zh., Allen, G.** (1996): *Rechnik Na simvolite* (Dictionary of symbols). Sofia.

39. **Stateva, El.** (2006): "Chuzhdenetsat" v predstavite na balgarina prez Srednovekovieto (The „foreigner „ in the ideas of the Bulgarian during the Middle Ages. // Trudove na katedrite po istoriya i bogoslovie – SHU "Episkop Konstantin Preslavski. Shumen.

40. **Stoykov, Al.** (2013): *Ezikat na prostranstvoto vav vizantiyskata ikonografiya.* (The language of space in Byzantine iconography). Ruse.

41. **Todorova, R.** (2009): *Ikonnata perspektiva* (The perspective of an icon). Veliko Tarnovo.

42. **Todorova, R.** (2004): Kanonichniyat metod za predavane na triizmernoto prostranstvo varhu Ikonnata ploskost (The canonical method of transmitting the three-dimensional space on the icon board). // Trudove na katedrite po istoriya i bogoslovie – SHU "Episkop Konstantin Preslavski. Shumen.

43. **Totev, T.** (2004): *Beloglinena plochka s risuvan obraz na Simeon ot Kraglata (Zlatnata) preslavska tsarkva* (Ceramics tile with painted royal image of Simeon from the Round (Golden)

church of the Preslav). //Trudove na katedrite po istoriya i bogoslovie – SHU "Episkop Konstantin Preslavski", t. V. Shumen.

44. **Totev, T.** (1996): Istoriya na prouchvaniyata na keramichnata ikona v srednovekovna Balgariya (History of ceramic icon research in medieval Bulgaria (part one). // Bogoslovska misal. Sofia.

45. **Totev, T.** (1996): Istoriya na prouchvaniyata na keramichnata ikona v srednovekovna Balgariya (History of ceramic icon research in medieval Bulgaria (part two). // Bogoslovska misal. Sofia.

46. **Totev, T.** (1997): *Keramichnite atelieta i keramichnite ikonopistsi v Preslav prez IX – X v.* (Ceramic workshops and ceramic icon-painters in Preslav in the IX – 1X century. // Bogoslovska misal. Sofia

47. **Trendafilov, Hr.** (2001): *Totyu Totev I Veliki Preslav* (Totyu Totev and Great Preslav). // Preslavska knizhovna shkola, t. V, Sofia.

Надежа Пламенова Николова
Редовен докторант
НХА, Факултет за приложни изкуства, катедра Керамика
e-mail: nadejda_nikolova1990@abv.bg

ДИАГНОСТИКА НА ЛИЧНОСТНАТА ГОТОВНОСТ НА ДЕЦАТА ОТ ПОДГОТВИТЕЛНАТА ГРУПА

Надя Н. Николова

DIAGNOSTICS OF THE PERSONAL READINESS OF CHILDREN IN PREPARATORY GROUP

Nadia N. Nikolova

ABSTRACT: This article presents an attempt to track the dynamic in the development in readiness for school of the children in preparatory group.

The research is based on the adapted methodology of diagnosis "Razgovor za uchilishte" by T. A. Neznova and is oriented to the dynamic of the internal position of children before starting first grade.

KEYWORDS: readiness for school, internal position, preparatory group

Проблемът с готовността на децата за училищно образование е не само научна, но преди всичко реална практическа, много жизненоважна задача, която все още не е финализирана. И от нейното решение зависи развитието и реализацията на децата, тяхното настояще и бъдеще.

Много специалисти в областта на дидактиката, психологията и социологията отбелязват в своите изследвания,че преминаването на 6–7-годишните деца през етапа на преучилищното образование за тях е ключов, преходен и неопределен. От педагогическа гледна точка въпросът за развитието на предучилищното образование е актуален и неоднозначен.

Новият закон за предучилищно образование формулира ясно целта и мисията на предучилищното образование и свързаните с него задачи за насърчаване и подкрепа на личностното развитие на детето и като самостоятелна автономна личност, която поема отговорност за собствената си реализация.

На основание на него се изработват държавните образователни стандарти и се извършва диагностика на готовността на детето за училище, която се обвързва с усвоените знания, умения и отношения по отделните образователни направления и съответствието им с ДОС. Издава се удостоверение за училищна готовност, като получената информация помага за ориентиране на учителя за силните страни и нуждата от подкрепа за всяко дете.

Отношението към ученето, чийто психологически израз са мотивите на дейността, е първият и структурообразуващ компонент на сложната и динамична система усвояване на учебния материал. Споменатият компонент

пронизва всички останали – сетивно и абстрактно познание, запаметяване, формиране на умения и навици. Той е в основата на цялостната учебна дейност и има интегрално значение за количествено-качествените и характеристики.

Отношението на детето към ученето е негова вътрешна, субективна, индивидуално-избирателна позиция спрямо учебната дейност и обектите, непосредствено свързани с нея – училище, учители, клас, ученици.[1]

Готовността на детето за училище се отчита по пет показателя: физическо, познавателно, езиково, социално и емоционално развитие на детето.

Критериите за готовност или неготовност за училище са свързани с психологическата възраст на детето, която се измерва не във физическо време, а по мащаба на тяхното психологическото развитие. Трябва да се разбират принципите на съставянето на диагностиката, която я отчита, да се познават референтните точки, принципите на измеримост.

Показателите за готовност за потстъпване в училище включват три групи.

Първата група показатели се отнася до разглеждането на общото развитие на детето, определянето на психо-физиологична и интелектуална зрялост, образуване на предпоставки за огрaмотяване и математика (т. е. специфични механизми за усвояване на учебното съдържание), както и дали детето има създадени навици за учене, получени в подготвителната група.

Втората група се отнася до личностните характеристики на децата и ни позволява да идентифицираме основните взаимоотношения на детето със себе си и ситуациите в групата, за взаимодействието с връстниците и възрастните. Тази група включва лична, социална, емоционална зрялост.

Третата група показатели се отнасят до здравето на детето, семейството като ресурс на готовността му и адаптацията.

Наборът от предложени показатели позволява систематичен анализ на факторите, влияещи върху успеха на навлизането на детето в училище, процеса на адаптиране.

Избрахме образец от съществуващите многобройни тестове за диагностициране на личностната готовност на децата от предучилищна възраст за обучение.

Цел на настоящото изследване:

– да диагностицира готовността за училище и мотивацията за учене на децата

Методология на изследване:

Методика „Разговор за училище“ на Т.А.Нежнова

Задача на изследването:

– да се провери училищната зрялост и мотивацията за учене на децата

Хипотеза:

– преобладаващата част от децата в подготвителната група са в степен „зрели“;

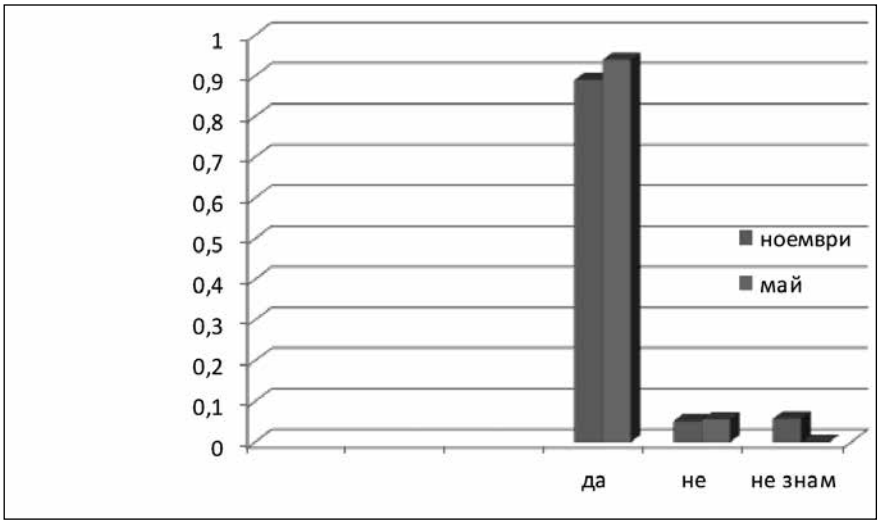
---

[1] Калчев, Пл. Някои параметри на развитие на вътрешните мотиви за учене в I клас. Психология, 1985, кн. 6, с. 28 – 31.

Обект на изследване бяха децата в подготвителната група на ДГ „Пчелица“, „Щурче“, „Светулка“ – 126 на брой.

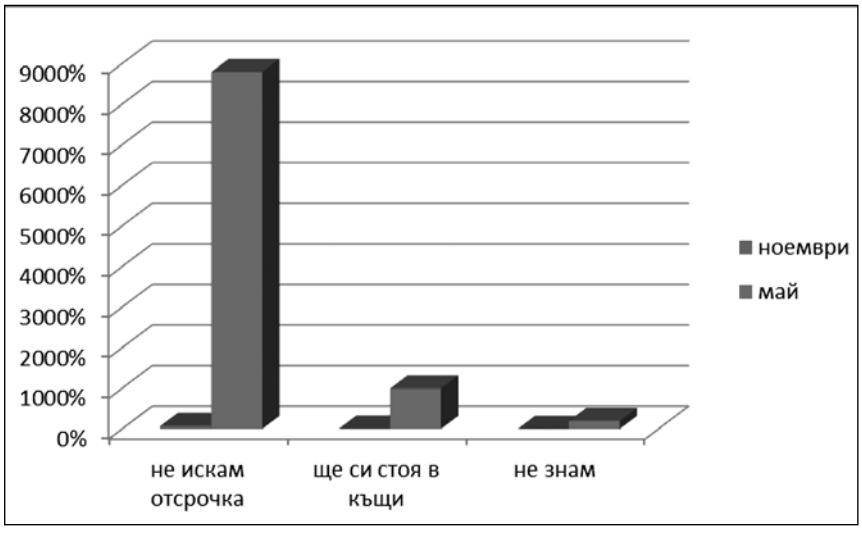
В резултат на проведената методология бяха разкрити следните нива на формиране на „вътрешната позиция“ за посещение на училище:

Отговорите на въпрос „Искаш ли да ходиш на училище“ са изразени графично в диаграма 1.



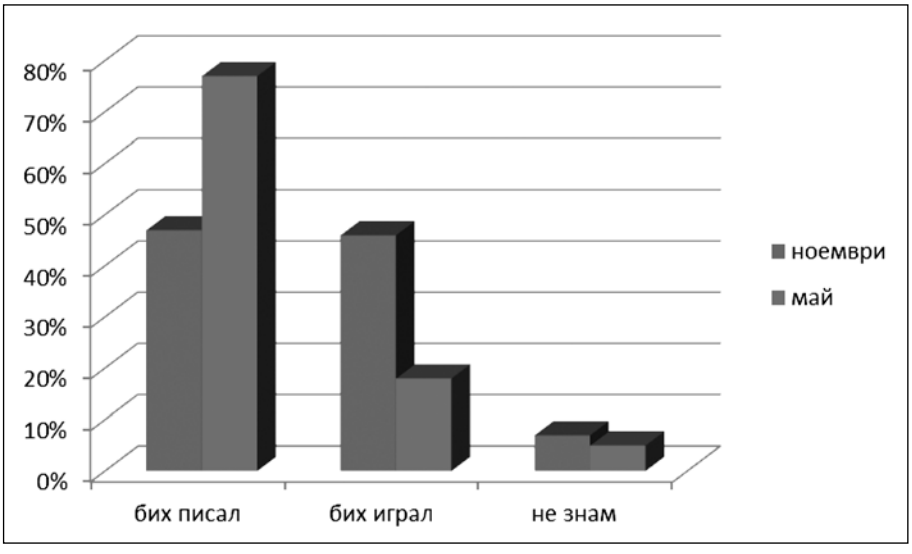
Диаграма 1.

Позицията на децата относно отлагането на посещението в училище с месец или година е изразена в **диаграма 2.**



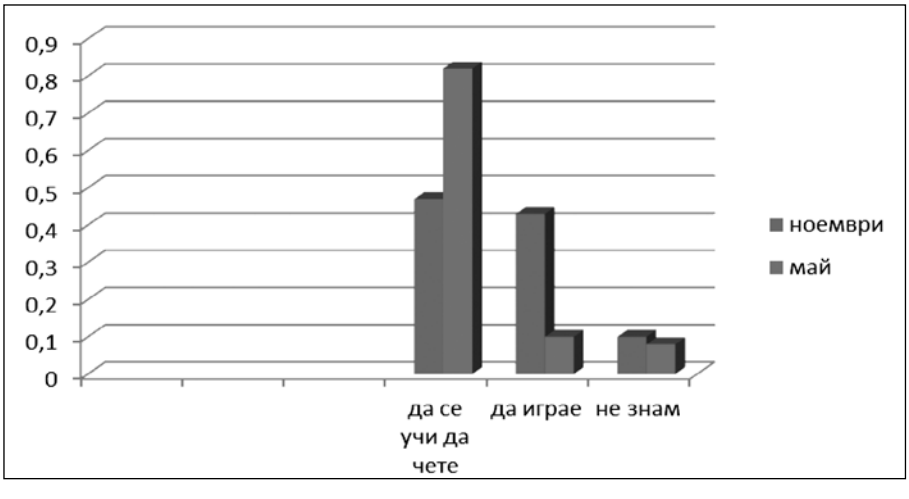
Диаграма 2.

На въпроса „Какво би правил, ако си вкъщи, а другите деца са на училище“?, децата дават следните отговори:



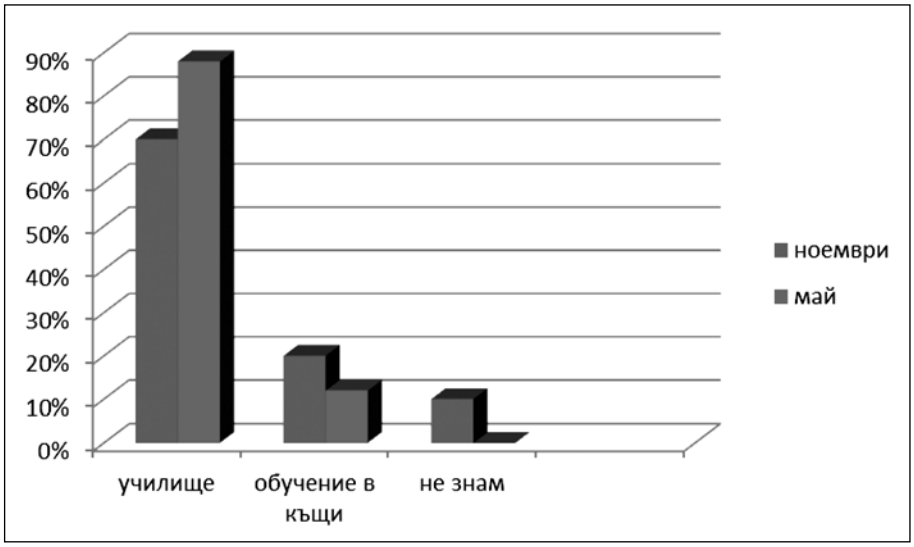
Диаграма 3.

Децата промениха позицията си относно това, какво биха посъветвали да прави дете, което не ходи на училище.



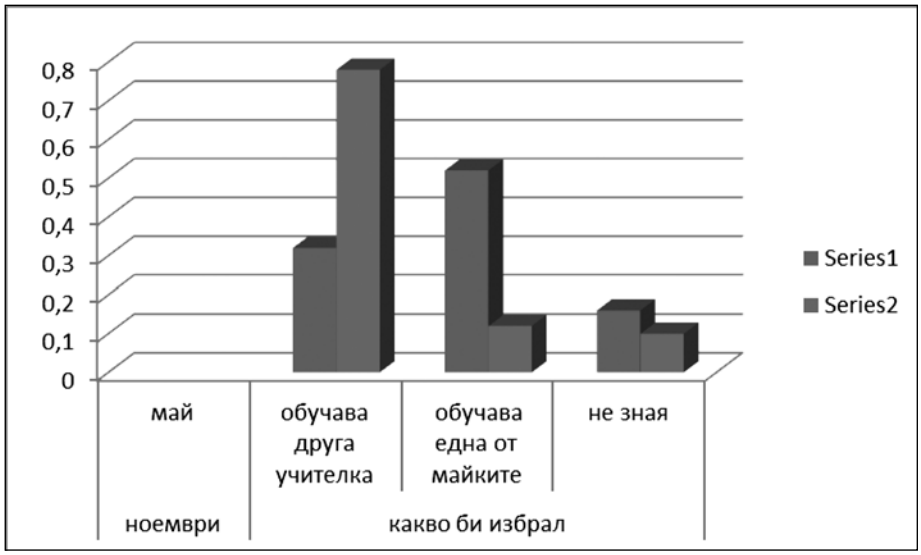
Диаграма 4.

Повечето от децата избраха да посещават училище, вместо да бъдат обучавани в домашни условия.



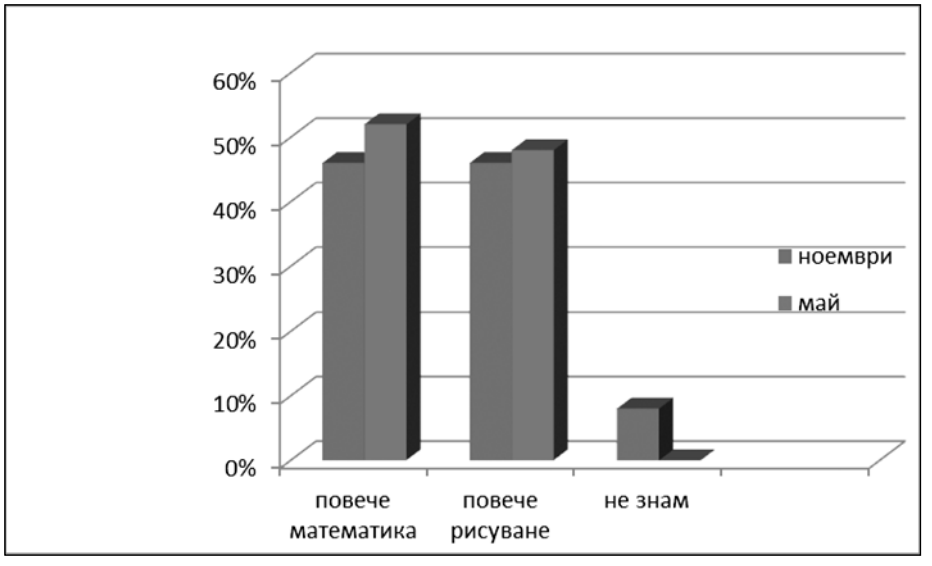
Диаграма 5.

В началото на учебната година повечето деца предпочетоха да бъдат обучавани от една от майките, докато през месец май бяха определили позицията си и предпочетоха друг учител.



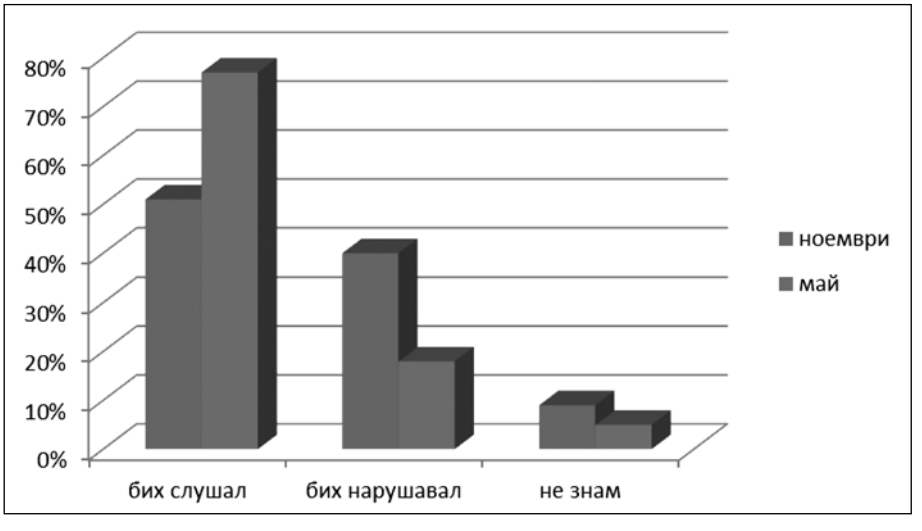
Диаграма 6.

Обучението по математика, писане и по музика, рисуване и физическо запази в процентно измерение желанията на децата.

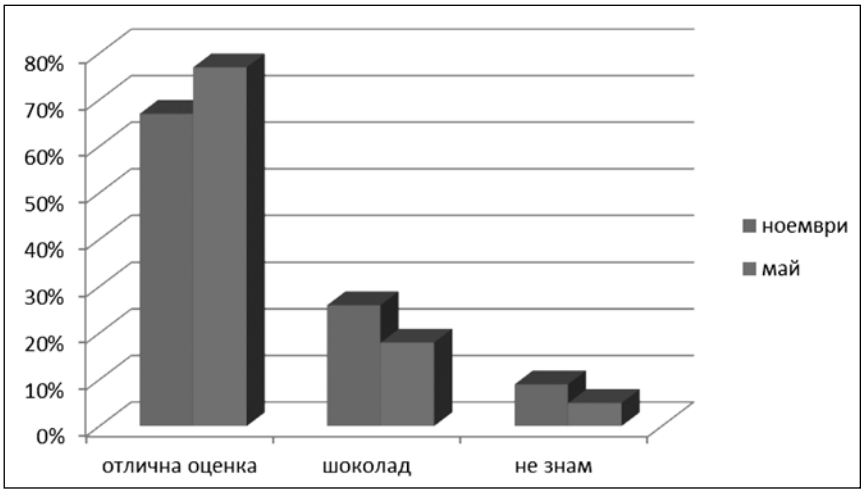


Диаграма 7.

От предложените възможности за учене в училище със съблюдаване на правилата и нарушаване на същите през месец май децата избраха училището с установени правила.



Диаграма 8.



От предложената награда за добра работа на занятията децата предпочетоха отличните оценки.

Диаграма 9

В резултат на извършения анализ на проведените беседи се потвърди хипотезата за нивото на формиране на вътрешната позиция на децата за постъпване в училище в степен „зрели“.

В бъдеще планираме да задълбочим и разширим дейностите по личностното развитие на децата в подготвителната група, като използваме съвместни дейности с родителите.

References

1. Dinamika <<vnutrennej pozicii skolnika>> pri perehode ot doskolnogo k mladsemu skolnomu vozrastu // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seria 14. Psihologia. 1988. No 1. S. 50 – 61.

2. **Kalcev, Pl.,** (1985) Nakoi parametri na razvitie na vtresnite motivi za ucene v I klas. Psihologia, kn. 6, s. 28 – 31.

3. Psihologiceskie razlicia v otnosenii k skole i uceniu u sesti- i semiletnih skolnikov v nacale i v konce pervogo goda obucenia // Diagnostika ucebnoj deatelnosti i intellektualnogo razvitia detej / Pod red. D.B. Elkonina, A.L. Vengera. M.: NII OPP APN SSSR, 1981. S. 79 – 97.

4. Formirovanie novoj vnutrennej pozicii // Osobennosti psihiceskogo razvitia detej 6 – 7-letnego vozrasta / Pod red. D.B. Elkonina, A.L. Vengera. M.: Pedagogika, 1988. S. 22 – 36.

Надя Николаева Николова
докторант
Старши учител
ДГ „Светулка“ гр. Шумен
nikolova_nadia@abv.bg

ОБРАЗОВАНИЕТО В „ПЛОСКИЯ СВЯТ“ И ОТВЪД НЕГО – ТЕОРИЯ НА ВЕРОЯТНОСТИТЕ

Наталия И. Витанова

EDUCATION IN THE “FLAT WORLD” AND BEYOND – PROBABILITY THEORY

Natalia I. Vitanova

ABSTRACT: This article attempts to present the forecasts for the development of education and its peculiarities in the 21st century. Twelve trends are described describing hypothetically the characteristics of education of the future.

KEYWORDS: education, future, technology, game, school, students

„Ние имаме работа с променящия се човек в променящия се свят. Промените, а не стабилността, са норма“.

Алън Роджърс

Съвременната цивилизация живее в свят на изравняване на възможности, технологии и информация – „плосък свят“ (по Т. Фрийдман). Плоският свят е свързан с глобализацията. Човечеството навлиза в етап „когато почти всичко ще се дегитализира, виртуализира и автоматизира. Производителността на онези страни, компании и индивиди, които успеят да внедрят новите технологии, ще достигне зашеметяващи мащаби. Навлизаме във фаза, в която все повече хора ще имат достъп до тези технологии – като иноватори, ползватели и, уви, като терористи. Казвате, че искате революция. Е, на път е да избухне истинска информационна революция. Аз наричам тази фаза Глобализация 3.0 – пише Томас Фрийдман, (...) новата ера на глобализация ще демострира такава разлика по степен, че с течение на времето тя ще започне да се разглежда като разлика по естество. Ето защо твърдя, че от кръгъл светът става плосък. Накъдето и да се обърнете, йерархиите се натъкват на предизвикателства отдолу или се преобразуват от пирамидални в по-хоризонтални и по-склонни на сътрудничество структури“ (Фрийдман, 2005:60). Според Фрийдман всичко започва още през 1492 година с Христофор Колумб, това е Глобализация 1.0 – времето на откриване на нови земи и началото на търговията с Новия свят. Всичко това стеснява света от голям на среден. Глобализация 2.0 започва 1800 година и продължава до 2000 година. Свързва се с господството на мултинационалните компании. Тя стеснява света от среден в малък. Глобализация 3.0 прави света миниатюрен, а движещата ѝ сила са индивидите (Фрийдман, 2005:13–23). Технологиите позволяват достъп до огромно дигитално съдържание, неограничени контакти между хората, конкуренция, всеки може да прави достъпно до останалите хора свое собствено съдържание – от свободен софтуер до собствен блог. В плоския свят за секунди може да се намери всякаква информация, човек може да се свърже с хора от различни континенти, намиращи се на хилади километри един от друг, може да работи за работодател отвъд океани, или да работи вкъщи, вместо в офис. Въпреки големите възможности на плоския свят той поражда и редица предизвикателства. Наблюдава се обратно пропорционална зависимост – населението се увеличава, а светът става все по-малък. Може ли образованието да отговори адекватно на тях? Когато човек познава света, в който живее, може да прогнозира какво би се случило в близкото бъдеще. По-голямото предизвикателство, за образованието и за човечеството, може би е това, което е отвъд плоския свят. Дали цивилизацията няма да преживее втори „шок от бъдещето“ (по А. Тофлър)?

Какво ще се случи с училищата и университетите след 30 – 40 години? Може да се прогнозира, че образованието ще бъде напълно различно – хората ще учат през целия живот, един професор ще може да бъде гледан от милярд студенти, а за участие в играта „Цивилизация“ учениците ще получават оценки. Родените през 2018 година деца ще тръгнат на училище през 2025 година, а тези, които тази година (2018) тръгват на училище около 2030 година ще са на границата между средното и висшето образование, и е напълно възможно

през това време цялата училищна и университетска система да бъде съвсем различна.

Агенцията за стратегически изследвания (АСИ) на Русия в продължение на години изготвя прогнози за образованието през 2030. В тези прогнози има много повече предизвикателства и футуристична романтика – персонален учебник с изкуствен интелект, логика на игровите достижения, използване на образователната среда за реинтеграция на семействата... Тази футуристична картина може да се сравни с актуалното състояние на формалното образование и на тази основа да се идентифицират някои ключови тенденции в неговото развитие, без настояването, че това непременно ще се случи. „До сега хората са изучавали миналото, за да осветлят настоящето. Аз завъртях огледалото на времето на 180 градуса с убеждението, че един смислен образ на бъдещето може да ни помогне да проумеем настоящето. (...) Тези прогнози не трябва да се приемат като безусловна истина, а като първи опит за приближаване към пълните с опасности и с надежди нови реалности, създавани от ускорителния тласък“ (Фрийдман, 2005:7–8). Това е по-скора мечта за бъдещето, която ще помогне на настоящето.

Тренд 1 – Ревизия на всичко

Масовото училище е консервативна институция, в някои отношения по-консервативна от православната църква със своите канони и ритуали. Стриктно съблюдаване на учебния канон: урок с продължителност 45 минути, учебните чинове подредени в редици, всяка година тържествено се открива учебната година... Същото се отнася и за университетското образование: лекции, семинари, тестове, изпити, факултети, декани...

Образованието, създадено за нуждите на индустриализацията и за преодоляването на масовата неграмотност, вече не удовлетворява обществените и личните потребности. Условията са много различни – нова икономика, нови технологии, нови предизвикателства, глобализация, компютри, таблети, универсален интернет, изкуствен интелект, машинни преводачи... Достатъчно е да се обърне внимание на разликите в компетентността на поколенията. Днес много тийнейджъри са по-опитни, например в настройките на таблетките, отколкото техните родители и учители. Ако образованието иска да отговори на потребностите на променящото се общество, то трябва да преразгледа всичките си константи. Например, класно-урочната система – по някаква причина се смята (Според Я. А. Коменски, създателят на класно-урочната система, децата се обединават в класове по два признака – възраст и близко познавателно равнище), че децата, родени в една и съща година, трябва заедно да посещават едни и същи уроци. На осем години трябва да запомнят имената на дърветата, на четиринайсет години имената на химичните елементи. Никой не се интересува от лични интереси на децата, нито от нивото им на развитие в една или друга област. Има много примери, които показват, че хората могат

да се обединяват в образователни групи независимо от възрастта. Например, на занятие по космология един до друг могат да седят доктор на техническите науки и ученик от десети клас. И за двамата темата е непозната, но интересна. И не може да се каже кой от двамата по-лесно ще я асимилира. Докторът на техническите науки има повече опит, но ученикът от гимназията по-добре си спомня за митологията и историята, тъй като наскоро ги е учил.

Днес различията между децата от една и съща възраст и различията между различните възрасти са съизмерими, в този смисъл идеята деца от една и съща възраст да са в един и същи клас е невалидна. Същото може да се каже и за другите „свещени крави" в образованието – деленето на знанията на предмети, системата на лекциите, организацията на изпитите... – всички те трябва да бъдат преразгледани и преосмислени.

Тренд 2 – Личностно ориентирано образование

Старото училище и старият университет нямат място в света на бъдещето. В новия свят човек ще може сам да избира персоналното си образование, без намеса на традиционните институции. Не е изключено през 2030 година училището и университет да са само за неудачници, за които ще важат думите: „Той не може да избере сам своето образование."

„Всеки ученик е уникален" – това са думи, често произнасяни от учителите, които след това карат същия този уникален ученик да се доближи до възможно най-тясната матрица. Пример от урок по география – Мария от първия чин знае повече от половината щати на САЩ и техните икономически характеристики. На нея и е скучно. Иван от последния чин не разбира в кое точно полукълбо се намира САЩ. Той се страхува. А учителят трябва да преподава по единна стандартна програма, в стандартен клас. Това е сегашното масово училище.

Образованието на бъдещето може да се представи като конструктор с неговите детайли, които ученикът събира самостоятелно. Да се предположи, че един интелигентен тийнейджър на 14 години реши, че е необходимо през следващата година да отиде на по-задълбочен курс по ядрена физика, на практика за провеждане на социологически изследвания, да се научи да свири на китара, да научи основите на китайския език, да вземе кратък курс по теорията на вероятностите. Традиционното училище не може да предостави подобен пакет от зания и умения, но за образованието на бъдещето това няма да е проблем, тъй като детайлите на конструктора ще са разпръснати из цялото пространство: интернет, университети (както национални, така и чуждестранни), мултимедийни учебници, специализирани курсове от неформалната образователна сфера. Едно желание не е достатъчно, за да се определи образователната траектория на ученика. (Мнозина ще изберат по-задълбочен курс по лежане на дивана като основен предмет.) За да заработи тази система, е необходимо много: психолози-консултанти, персонални тютори, квалификация на родителите... Някои елементи от тази образователна утопия вече са се появили – избираеми

дисциплини в училището и в университета, но стандартите все още остават. Предполага се, че в бъдеще не само курсовете и съдържанието ще бъдат персонални, а и учебниците.

Експерти от АСИ твърдят, че появата на «Diamond ABC» (учебник), е взет от научно фантастичния роман на Нийл Стивънсън: учебникът започва с изкуствен интелект, който може да подбира образователни материали – снимки, текстове, видео, задачи, схеми... – според потребностите на всеки отделен ученик, без значение дали ученикът е на шест или шейсет години. Ще дойде време, когато цялата писмена информация ще бъде в мрежата и мрежата ще бъде достъпна във всеки един момент. Монополът на учителя върху знанието е сериозно подкопан от Интернет и безбройните образователни сайтове. Тенденцията се задълбочава и учителят трябва да се превърне от разказвач в проводник на информацията.

Тренд 3 – Лично/Персонално портфолио

Съвременното образование се основава на оценката – оценки от двойка до шестица (в нашия случай). Тя е необходима, за да може да се диагностицира или измери една много тясна област (познавателното равнище) от потенциала на ученика. Ако се направи едно сравнение с дейността на лекарите, това означава те да се съсредоточат само върху термометъра, пренебрегвайки кръвните тестове, рентгеновите снимки, данните от скенера... Освен самостоятелните работи и отговорите по време на урока, ученикът има много други възможности да прояви себе си – участие в конкурси, доклади, проекти, независими изследвания, практика на реални работни места и др. Трудно може да се постави оценка, когато не става въпрос за количеството на научените факти, а когато оценката е свързана със способността за мислене или със способността за поемане на отговорност.

В световен план расте недоверието към единните тестове, чрез които се оценяват резултатите от дългогодишното обучение на различни хора. Някой ден те ще престанат да бъдат повратната точка в живота на всеки млад човек. Университетите и компаниите ще избират хората на основата на портфолио, като под внимание ще се взема не само нивото на образование, което по правило отразява способността за запомняне на огромен обем от информация. Най-важен ще се окаже социалният капитал – креативността, участието в екипни игри и проекти, провеждането на изследвания, способността да се вземат нестандартни и иновативни решения и др.

Днес в САЩ, Канада, Япония, европейските страни и в България – портфолиото е популярно. По време на обучението си ученикът натрупва дипломи, удостоверения, сертификати... – до отзиви от своите съседи в дома. В бъдеще натрупаните постиженията ще се превърнат в един от ключовите елементи на образователната система. И отново, информационните технологии ще направят постиженията на човека достъпни и прозрачни.

В последно време много експерти имат положително отношение към внедряването на игрите в образованието и отчитането на игровите постижения. Ученикът Иван цели дни стои на компютъра и играе играта „Цивилизация“ (Описание на играта: като лидер на своята нация, играчът трябва да създаде своя държава, да развие технологиите и икономика, да установи отношения със съседните страни. По избор играчът можете да опита да играе ролята на Линкълн, Наполеон, Сталин и други известни личности.). Мария цял ден упорито зубри учебника по история. Въпросът е: Кой по-добре разбира устройството на обществото? Логично, според особеностите на съвременното образование, Мария ще получи по-висока оценка. Въпросът не е в оценката, а в разбирането. В компютърната игра има разпределение на ресурси, външна политика, управление на икономиката и много други важни неща. В нея правилните решения незабавно се поощряват с допълнителни точки. Според прогнозите играта ще се превърне във важен елемент от образованието. И е вероятно, в портфолиото на бъдещето, заедно с дипломата да се изисква и сертификат за преминаване на „Цивилизация“ 8.0. Вече е доказано, че в игрови режим човек по-ефективно изучава определена тема.

Тренд 4 – Гражданското общество срещу държавните институции

Факт е, че в момента много от учениците и студентите са отчуждени от образователните институции. За управляващите те не са нищо повече от «контингент от ученици», върху които трябва да се проведат някои педагогически действия. Анализаторите на АСИ предвиждат, че образованието на бъдещето ще е напълно различно. Училището и университетът ще се превърнат в една общност, в която всеки се учи един от друг и всеки помага на другия да се развива.

Гражданските образователни проекти все още са рядкост, но тези, които съществуват, са много ефективни. Пример за такъв проект е „Обща диктовка“. Той може да се разглежда като алтернатива за повишаване на грамотността. Мащабът му е впечатляващ – стотици хиляди участници от целия свят, от Камчатка до Калининград, от Боливия до Нова Зеландия. Този проект е нов и не е свързан с традиционните структури.

Доброволците и гражданските активисти не могат да заменят учителите. Вероятно в бъдеще ще става въпрос за конкуренция на различни системи – обществени, държавни и комерсиални. Алтернатива на съвременните университети могат да станат студентски холдинги, в които хората се обединяват, за да получат образование по определен набор от специалности. В този случай ректорите и деканите ще са не всесилни „диктатори“, а само наети работници или избрани представители.

Тренд 5 – Учене през целия живот

Образованието в бъдеще ще стане постоянно, непрекъснато и пълно. Например, с помощта на образованието може да се върне предишното единство на семейството. В момента много семейства са разпръснати и понякога единственото нещо, което ги обединява, са семейните скандали. Идеалното семейство на бъдещето трябва да живее по друг начин. Първо, се осъществява семейно прогнозиране: към какво се стремим заедно, какво търси всеки един от нас, какво искаме да постигнем, какви знания и умения ни липсват? След това семейството се превръща в образователна единица на обществото. Бащата чете на всички курс по съвременна история, синът учи майка си да свири на китара, дъщерята обяснява на брат си как се четат нотите и т. н. По-напредналата версия – семействата са обединени помежду си, формират се клубове и общности. Отново традиционните институции за образование се оказват в страни.

Тренд 6 – „Университет на милиардите“

Съвременните технологии позволяват да се осигури университетско образование, независимо от това къде се намира човек – в отдалечено българско село или на западното крайбрежие на Съединените американски щати. Типични примери са:

❖ *Sebastian* Thrun е преподавател в Станфорд. Той води малък курс за изкуствен интелект. Един ден решава да го цифровизира, създава интерактивни задачи и го пуска в Интернет. Шест месеца по-късно го слушат повече от 200 студенти от Станфорд и 160 000 студенти от целия свят. Аудиторията в Станфорд остава празна: почти всички студенти предпочитат цифровата версия. *Sebastian* Thrun продължава това начинание и написва нови курсове. В един от тях той е готов в продължение на 7 седмици да научи всеки, който иска да създаде свой Google.

❖ проектът **Coursera**, който включва професори от Станфордския университет (Stanford University или Stanford), Калифорнийския технологичен институт (California Institute of Technology или Caltech), Университета в Принстън (Universitas Princetoniensis. Princeton) и други високорейтингови университети. Общият брой на партньорите към февруари 2017 година е 149 от 29 държави. Всеки, който желае, може да получите безплатен достъп до видеоклиповете на лекции на някои от курсовете за обучение. Към края на 2017 година Coursera има повече от 28 милиона регистрирани потребители и повече от 2000 курса.

В прогнозите на АСИ се открива силно присъствие на виртуални светове и планетарни мрежи. Вероятно това е бъдещето. Но това бъдеще може да доведе до дефицит на истинска комуникация. Добрият преподавател не чете само лекции, той общува със студентите, реагира на техните мимики и жестове, показва им модели на поведение.

Тренд 7 – Поляризиране на училищното образование

Бързото развитие води до образуването на пропаст между успешните и изоставащите играчи в областта на образованието. Успешните училища ще внедряват все повече нови технологии, ще установяват връзки с университети и партньори от целия свят, ще развиват и усъвършенстват инфраструктурата си – плувни басейни, клубове по интереси, ателиета... Прогресивните родители, педагозите новатори и предприемачите ще обединят усилията си, за да гарантират, че развитието няма да спре. В същото време неуспяващите училища рискуват да се превърнат в „складови помещения", чиято основна функция ще бъде грижата за децата. Разликата между училищата от различен тип – селски, градски, специализирани, с по-широк профил – непрекъснато ще расте.

Тренд 8 – Нова „дигитална/цифрова" педагогика

Не е нужно човек да е гений, за да открие, че повечето знания, предлагани днес в училище, не са полезни в живота. Това се отнася и за учителите, които все по-трудно се приспособяват към променящите се условия. В ерата на пълен достъп до знания на учителите ще се наложи да се откажат от традиционната си позиция и да влязат в ролята на наставници, треньори, ментори, фасилитатори, покровители на училището като обществено пространство. Електронното образование започва все по-силно да влияе на традиционните форми, което поражда необходимостта учителят да решава проблеми от нов порядък. Той не може да стои пред черната дъска и да се преструва, че нищо не се променя. Ако алгоритъмът е в състояние да улови всяко движение на курсора на екрана на електронен учебник, учителят ще трябва да се научи как да интерпретира и използва тези данни. Хората, които са свикнали с десет минутните лекции на Coursera, няма да чакат професорът да завърши прекалено дългата си лекция. Отхвърлянето на писането с химикал предполага други възможности за развитие на фината моторика, но в този случай няма готови рецепти за никого. Педагогиката на бъдещето вероятно ще са експериментите, а пътят по който ще върви тя ще е път на пробата и грешката.

Тренд 9 – Индивидуализация на образованието на основата на биотехнологиите

Предполага се, че по време на своето развитие детето мнократно ще се променя и като личност, и като творческа единица. От една страна, знанията стават все повече и повече и необходимостта от специализации възниква все по-рано. От друга страна, нараства търсенето на хора с общи умения, свързани с възможността за извличане на информация, с изграждането на лична мрежа от контакти, с организирането на работното време. В този случай вероятно генетиката ще се окаже много полезна – с нейна помощ ще могат да се определят предразположенията на детето към един или друг предмет, а учебният график да бъде организиран съобразно биометричните показатели. Най-вероятно това

ще доведе до нови етически проблеми. Например може ли учениците да се разделят на талантливи и неспособни.

Тренд 10 – Училището ще премине към онлайн-управление

Електронният дневник е първият признак на пълния преход към електронно управление на документите.С течение на времето всички образователни процеси не само ще бъдат контролирани, но и ще бъдат управлявани онлайн. Цялата информация за училищата, в ясно регламентиран цифров вид, ще се влее в един център. Данните ще бъдат отворени: всяка образователна институция ще разполага със собствена система, която ще изнася информация при поискване (независимо дали това е държавата, родители или обществени организации). При новите условия е трудно човек да си представи внезапни проверки, тъй като одитите ще бъдат прехвърлени на електронния режим.

Тренд 11 – Училището ще се превърне в обществено пространство

Образователните институции ще бъдат мястото за срещата на всички участници в образователния процес. При условие че всеки може да получи знания у дома, училището ще се превърне в място за комуникация, дебати, дискусии. Това е възможност да се използва училищната инфраструктурата децата да правят нещо с ръцете си или да извършват различни дейности с другите деца. Училището ще престане да бъде доставчик на знания и ще се превърне в творческа лаборатория.

Тренд 12 – Геймификация

През последните няколко години се забелязва засилен интерес към игрите и в същото време сериозна криза в образователните системи. Днес се наблюдава промяна на образователната парадигма: традиционните педагогически технологии, базирани на транслацията на образователни контексти, изчезват; появява се ново интерактивно-игрово образователно пространство, което обезпечава бързата обратна връзка между учителя и учениците, засилва груповата активност и увеличава мотивацията за учене. Видеоигрите и гейминг технологиите се превръщат в мощен инструмент за мотивиране на новото поколение ученици да учат (Акчелов, Е., Е. Галанина, К. Никитина, https://www.top-technologies.ru).

Буквално преведен терминът геймификация, от англ. **Gamification,** означава **игровизация. Под геймификация се разбира приложението на „игрови методи и техники в неигрови ситуации. Опитът показва, че използването на този подход значително увеличава ефективността на образователния процес“** (Магальник, с. 314). Съвременното поколение израства в ерата на цифровите технологии и Интернет. Новата генерация владее виртуозно новите информационно-комуникационни технологии и активно използва електронни

носители. Това дава възможност част от обучението да е онлайн, като се увеличи аудиторната натовареност, тъй като се използват образователни елементи, които са интересни и достъпни за учениците. Актуалните ученици са поколение на „малките стъпки“, което предпочита дигиталното образование, за да може да изрази своята индивидуалност и да се свърже с останалите хора чрез социални мрежи, игри и др., а и по този начин чрез симулации има възможност да попадне в реални ситуации.

В компютърните игри „да се учиш от грешките“ е основен принцип за постигането на успех. В играта детето знае, че не е страшно да се допусне грешка – колкото по-рано нещо е направено неправилно, толкова по-бързо се открива правилното решение. Затова е разбираемо, че голяма част от учениците прекарват свободното си време, играейки различни игри, вместо да се подготвят вкъщи за училище. Дори, ако в училище ученикът е направил всичко правилно и е получил добра оценка, той не изпитва такова въодушевление и емоционален подем, както когато играе своята любима игра. Поради това е важно процесът на обучение да се изгради така, че ученикът да може да се учи от своите грешки. В класическото образование често се забравя нещо много просто, но важно, е че това, което прави детето (учи), трябва да му носи радост и забавление. Това прави играта толкова вълнуваща и това е, което липсва в процеса на обучение. Чрез геймификацията се обръща голямо внимание на емоционалното участие на потребителя и неговото насърчаване. За тази цел се използват различни механизми: развитие на виртуални умения, прогресивни скали, рейтингова система, развитие на игровия персонаж, постепенно откриване на нови обучаващи елементи и др. Интерактивната игра прави образователната услуга витална, жива, гъвкава при взаимодействие с потребителя. Така поднесена образователната услуга радва, удивлява и подкрепя. С помощта на игровите механизми може да се напомня на ученика да напише домашното си или да научи нов материал и той няма да е раздразнен, а ще се радва, тъй като се движи към своите цели, развива се, повишава личните си умения и конкурентноспособност (http://asi.ru; http://rusrep.ru; http://www.edutainme.ru).

Геймификацията прониква във всички области на живота. Игровите технологии, гейм-дизайнът, игровите механизми на видеоигрите днес намират приложение в различни сфери на човешката дейност – образование, бизнес, мениджмънт, маркетинг, медицина, социални медии и т. н. Потенциалът на видеоигрите може да се използва, за да се създадат нови педагогически технологии, които да повишат качеството на преподаване и да превърнат процеса на обучение в привлекателен и вълнуващ. Игрите позволяват да се натрупа уникален опит в завладяващи светове, с богат наратив, създаващ вълнуващи истории. Играчите често демонстрират постоянство, способност за поемане на рискове, внимание към детайлите и умения за решаване на проблеми, т. е. различни качества и умения, които в идеалния случай трябва да бъдат формирани в училище. Ключът към геймификацията в образованието е да се намери онова

„сладко място“, между педагогиката и участието, където процесът на обучение се пресича със забавлението.

Универсална представа за единен модел на образованието на бъдещето не може да има. В момента определени образователни парадигми и тяхната реализация се осъществява на държавно равнище. В съвременния свят е трудно човек да си представи образователни модели, които да съвпадат с възгледите на отделните индивиди или групи (Магальник, https://interactive-plus.ru) „Днес целият свят е бързо развиващо се събитие“ (Фрийдман, 2005:7). Технологиите много бързо променят света, в който живеем. Хората (основателно или не толкова основателно) се притесняват, че те ще заменят човешката интелегентност и част от човешките функции. Новите технологии, електронното/дистанционното обучение, образователният софтуер променят не само образователната среда за учениците, а и ролята на преподавателя, те водят и до промени в методите, техниките и подходи за преподаване и ремоделиране на класната стая. От учителя зависи как ще структурира и управлява класната стая. И ако образователните модели от миналото и настоящето са съсредоточени да осигурят необходимите знания и умения на учениците/студентите, за да ги превърнат в квалифицирани работници, утре „реалната цел на образованието е мозъкът да е овластен с информация“ (Брайън Гриийнбърг, изпълнителен директор на Silicon Schools) т. е. учениците трябва да се научат да учат, да се научат да мислят, да се научат да оценяват критично ситуацията.

Образованието никога няма да изчезне, то просто ще променя своята форма съобразно промените в света. Въпреки че бъдещето на образованието изглежда отдалечено, учителят и образователните институции винаги ще са жизненоважни за академичните постижения.

References

1. **Akchelov, E., E. Galanina, K. Nikitina.** Geymifikatsia v obrazovanii: novыy podhod k otsenke geympleya. (Gaming in education: a new approach to the evaluation of gameplay) https://www.top-technologies.ru

2. **Varenina, L.** Geymifikatsia v obrazovanii. (Geimification in education) Sp. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obrazovanii

3. **Magalynik, L. A.** O zakazchikah v slozhnosochinennoy sfere rosiyskogo obrazovania. (About customers in the complex sphere of Russian education) https://interactive-plus.ru/e-articles/143/Action143 – 10780.pdf

4. **Tarasevich, G., A. Konstantinov.** Shkola zavtra ne nuzhna. (School is not needed tomorrow) http://rusrep.ru/article/2013/08/28/school/, posledno vlizane 28.02.2018, 11:25 ch.

5. **Toflar, A.** (1992). Shok ot badeshteto.. (Future shock). Sofia.

6. **Friydman, T.** Svetat e plosak: Kratka istoria na XXI vek. (*The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*). Sofia, 2005.

7. http://asi.ru, posledno vlizane 13.02.2018, 13:11 ch.

8. https://studfiles.net/preview/, posledno vlizane 13.02.2018, 13:16 ch.
9. http://www.edutainme.ru/post/shkolnoe-obrazovanie-v-2020, posledno vlizane 13.02.2018, 13:02 ch.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-135/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Наталия Иванова Витанова
професор, доктор
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Катедра „Педагогика и управление на образованието“
град Шумен 9700
ул. „Университетска“ 115
e-mail: n.vitanova@shu.bg

ЕКИПЪТ – СЪЩНОСТ, ОРГАНИЗАЦИЯ, МОДЕЛИ

Наташа Л. Колева

THE TEAM – CONTENT, MANAGEMENT, MODELS

Natasha L. Koleva

ABSTRACT: The article examines the nature of the work team, its structure and management. Knowledge and proper team management are a basic prerequisite for effective student's work to achieve educational goals and to build and improve their teamwork skills

KEYWORDS: team, models, roles, teamwork

Съгласно съвременните потребности на световния трудов пазар при подготовката на специалисти в различните области ключово значение има формирането на професионално ориентирани комуникативни умения и умения за работа в екип.

Ключовата роля на уменията за работа в екип за успешната професионална и личностна реализация на съвременния специалист се потвърждава и от промяната в приоритетните компетентности, които трябва да бъдат поощрявани у учащите още от първите им стъпки в образователната система. Умението за ефективна екипна работа е компетентност, която от 2015 г. фигурира в компонентите на Програмата за международно оценяване на учениците (PISA) на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР). Дефиниция на умението за решаване на проблеми в сътрудничество е „способността на ученика ефективно да участва в дейности за решаване на проблеми съвместно с един или повече партньори, като споделя знания, умения, разбирания и усилия за постигане на определен резултат". [1]

Изследването на PISA е изключително важно, защото проверява не толкова теоретичните знания, колкото уменията за прилагането им на практика. Целта му е да анализира доколко учениците на 15 – 16 години (т. е. тези, които завършват задължителното си образование) са готови да се справят в живота.

От древни времена хората създават групи, живеят и работят във и чрез тях. Участвайки в различни групови формирования, те обединяват своите усилия, идеи и мощ за постигането на едни или други цели. Групата може да бъде много продуктивна, но същевременно и неефективна, консервативна и хаотична. Това зависи от нейната организация. В човешката еволюция има един простичък и очевиден факт – хората постигат най-големите си успехи в своята съвместна дейност, създавайки продуктивни и ефективни групови общности, наречени екипи.

В най-общ смисъл група е „всяка съвкупност от две или повече лица, които си взаимодействат помежду си по такъв начин, че всяко от тях оказва влияние върху останалите и едновременно се намира под влиянието на другите лица“ [2].

В понятието „работна група“ акцентът е върху общите цели и дейност, които обединяват индивидите в групата, взаимно приетите норми и ценности, по които групата се различава от други такива, дори и в рамките на същата организация. Работните групи са основни организационни единици и структурни звена в организацията. Те са форма за организиране на работата и разпределяне на задачите в организацията.

Екипът съчетава усилията на отделните участници и осигурява синергични резултати. Този уникален процес, въпреки че не е напълно изяснен, води до установяване на практиката в много корпорации да се разчита на екипи като първични двигатели за иновации и промяна [3].

Таблица 1. Разлики между група и екип (Воденичарова, 2010)

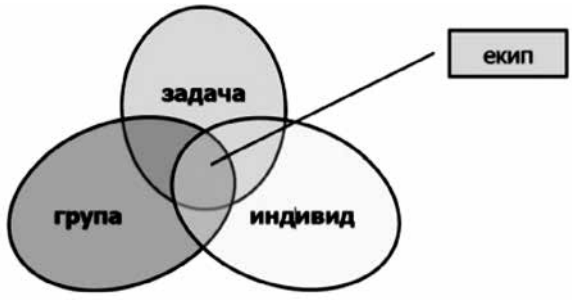
Групата	Екипът
Членовете на групата разменят взаимноизгодна информация за целите на групата	Колективно работи за постигане на целите
Има най-често неутрална, а понякога и негативна синергия	Има позитивна синергия
Използва разнообразието на индивидуалните умения	Допълва уменията на всеки член на екипа с тези на останалите
Разчита на личните възможности на индивида	Разчита на личните възможности на индивида и на взаимно допълващите се възможности на другите
Членовете смятат, че са в групата поради административни съображения. Отделните членове работят самостоятелно, понякога за постигане на противоположни цели	Членовете съзнават зависимостта си един от друг и разбират, че личните и общите цели се постигат най-добре с общи усилия. Не се губи време за борби за влияние и лична изгода за сметка на другите
Членовете насочват вниманието си главно върху себе си, тъй като не са достатъчно ангажирани в планирането на общите цели. Подхождат към работата си като наемни работници	Членовете изпитват чувство за принадлежност към работата и екипа си, тъй като са обвързани с целите, в чието определяне са взели участие
На членовете се казва какво да правят, вместо да бъдат попитани за най-добрия подход. Не се поощрява даването на предложения	Членовете допринасят за успеха на организацията, като влагат личния си талант и знания за постигане на общите цели

Членовете изпитват недоверие по между си. Счита се, че изказването на мнение или недоволство предизвиква разногласия и действа обезкуражаващо	Членовете работят в атмосфера на доверие. Поощряват се да изразяват открито своите мнения, идеи, недоволство и чувства и да задават всякакви въпроси
Членовете са предпазливи в думите си. Разбирателството се постига трудно. В общуването са възможни интриги и „номера“	Членовете имат открити и честни отношения. Те полагат усилия да разберат гледната точка на другия
Членовете могат да получат добра квалификация, но при прилагането ú често са ограничени от други членове или от ръководителя	Членовете се окуражават да развиват уменията си и да ги прилагат в работата. Получават подкрепа от екипа
Членовете попадат в конфликтни ситуации, които не знаят как да разрешат. Ръководителят може да отлага намесата си, докато не се стигне до сериозни последици	Членовете приемат конфликта като нормална част от човешкото общуване. Гледат на подобни ситуации като на възможност за прокарване на нови, творчески идеи
Членовете могат да участват, но и да не участват при вземането на решения, които касаят цялата група. Конформизмът често е норма на поведение	Членовете участват във вземането на решения, засягащи целия екип. Разбират, че ръководителят има последната дума, ако те не могат да достигнат до общо решение

Флеминг и Koppleman, 1997 цитират големите организации в САЩ, като Boeing, Chrysler, Corning, DuPont, Eastman Kodak, General Motors, Hewlett – Packard и Xerox, като примери, в които работата в екип е напълно поддържана и насърчавана [4]. Тези водещи организации предоставят стимул за други да следват този модел и повишават интересите към изследването на работни екипи с висока ефективност [5].

Екипът е вид работна група – формална група от хора в организацията, които извършват обща дейност и имат обща цел. Хората в работната група правят нещо заедно – работят по определен проблем или задача. Не всяка работна група е екип.

К. Марков определя екипа като относително малка група от хора, притежаващи освен основни и допълнителни умения, които като персонал са пряко свързани с постигането на специфични цели, уникални резултати и организационно съвършенство, въз основа на което те се считат за взаимно отговорни [6].



Фигура 1.

Курт Левин дефинира понятието екип, като „общност от взаимодействащи си хора, обединени от обща социална дейност, които общуват непосредствено помежду си, на базата на съответните емоционални отношения, групови норми и групови процеси.“ (пак там)

З. Воденичарова илюстрира процеса на формиране на екипа чрез следната диаграма (фигура 1) [2].

За израстване на групата от компетентни и мотивирани специалисти с обща цел в ефективен екип, е необходимо да се развият три от аспектите на екипа – задача, индивид и група [7].

Ако фокусът е само върху групата и индивидите в нея, в организацията съществува чудесна работна среда, но не се върши работа. Ако усилията са концентрирани само върху задачата и индивидите, работещи върху нея, на заден план остава цялостта на групата и хората започват да „дърпат“ в различни посоки. Ако се пренебрегват индивидите, работата е свършена задоволително, но работната атмосфера е подтискаща, тъй като хората губят усещане за своя личен принос и стойност. Членовете на един екип имат обща цел и тази цел лежи в точката, в която се пресичат трите елемента – индивид, група и задача. Те споделят едни и същи амбиции за успех на екипа, както по отношение на проектите и поставените задачите, така и по отношение на групата като цяло и развитието на индивидите в нея.

За правилното функциониране на един екип е необходимо участниците в него да са наясно със своята задача. Различните цели, които всеки един трябва да постигне, определят различната му роля и принос за целия екип. Всеки човек в екипа има ясно определена роля. Екипните роли са различните поведения, отговарящи за характера на съответната задача в екипа. Те подпомагат екипа, за да може успешно да постигне своята набелязана цел. Ролята в екипа показва какъв принос за задачата има всеки участник и каква точно е неговата роля в постигането на крайния резултат.

Съществуват различни модели на екипни роли и техники за определяне на подходящите роли за отделните участници в един екип. Авторите (Dayer, Belbin, Margerison, MacCan, Mayers, Katzenbach, Smith и др.) се опират на научно

проверени тези, концепции и изследвания, водещи своето начало от изследванията за група и „ролите в група".

Още през 1948 г. Benne и Sheates дефинират четири групи роли (поведения) с функционално и дисфункционално (негативно) въздействие върху крайните резултати. (Benne, et al, 1948: 41 – 49)

1. Роли, които са свързани със задачата (инициативност, търсене на информация, даване на информация, координация, обобщаване).

2. Роли, които са свързани с изграждане и поддържане на групата (насърчаване, поставяне на стандарти, следване на идеите, изразяване на чувства).

3. Роли, които са едновременно свързани и със задачата, и с изграждане и развитие на групата (оценяване, диагностициране, консенсус, посредничество).

4. Нефункционални роли, т. е. неподходящи роли (агресия, блокиране, конкуренция, роля на палячо, пасивност).

Според отношението на участниците към груповата задача и груповите отношения, Bales и Slater разграничават дванадесет групи от роли (поведения). [8] На базата на тяхната класификация, Burke [9, 10] открива, че участниците в работни групи се справят добре както с ролите, свързани със задачата, така и с ролите, свързани с отношенията, но само при условие, че групата е сплотена около изпълнението на задачата, вместо около поддържането на добри отношения.

Според проучване на специализираната литература на водеща консултантска агенция, работеща в областта на обученията по бизнес умения (Сита Мениджмънт Консулт ООД), за първи път изследователят W. Dyer [12] през 70-те години на XX век пренася основни акценти от откритията за ролите в групата към екипа и екипната работа.

Според Dayer трябва да се разчита на силните страни на участниците в екипната работа, както и на способностите им да допринасят за осъществяване на екипната цел. На тази основа Dayer проектира програми за изграждане на екипи, в които експериментира тези свои идеи. Други приноси на Dayer към проблема за екипните роли са още: „саморазкриването" или споделянето пред всички с какво можеш да си полезен на екипа, значението на екипните норми, необходимостта от структуриране на отношенията в екипа.

Друг известен изследовател в областта и автор на модел и техники за измерване на екипните роли е M. Belbin. Целта на Белбин е създаване на ефективна техника за изграждане на екип, която постига през 80-те години на XX век с разработване на модел на екипните роли, който разграничава 8 различни роли [13]. Белбин предполага, че с разбирането на екипната роля в рамките на определен екип, всеки може да развие своите силни страни и да управлява слабостите си като съекипник, както и да подобри начина, по който допринася за ефективността на екипа.

Роля в групата	Характеристики на личността	Отговорности в екипа	Допустими слабости
Оформител	Силна личност, общителен, динамичен. Притежава достатъчно енергия и смелост, с които да преодолява появилите се служебни препятствия.	Може да работи под напрежение, да преодолява препятствия за достигане на целта.	Лесно се поддава на провокации.
Изпълнител	Дисциплиниран, надежден, консервативен и активен.	Организира. Реализира идеите на практика.	Недостатъчно гъвкав. Сравнително бавно реализира новите възможности.
Довършител	Старателен, добросъвестен, тревожен.	Търси грешки и пропуски. Своевременно изпълнява своите задължения и контролира поставените задачи.	Склонен към излишно безпокойство. Избягва да делегира правомощия.
Координатор	Сдържан, уверен във възможностите си, изпълнява добре функциите на ръководител.	Изяснява целите и приоритетите. Подпомага процеса за взимане на решения, делегира правомощия.	Понякога се възприема като манипулатор. Не е творческа личност.
Колективист	Ориентиран към обединяване на усилията, възприемчив и дипломатичен.	Способен да изслушва, присъединява се към мнението на събеседника, предотвратява възникнали разногласия. Работи с трудни хора.	Нерешителен в критични моменти.
Търсач на възможности	Екстроверт, пълен с ентусиазъм, любопитен, общителен	Намира нови възможности. Осъществява много контакти.	Твърде оптимистично настроен. Бързо загубва интерес към работата, след като премине първоначалният ентусиазъм.
Новатор/ Растение	Творчески активен, с развито въображение. Способен да решава сложни задачи.	Предлага оригинални идеи. Решава сложни въпроси.	Невнимателен към детайлите. Отдава прекалено голямо внимание на ефективното общуване в организацията.
Наблюдател/ Оценител	Сдържан, разсъдлив, проницателен, способен да мисли стратегически. Интелигентен и обективен.	Разглежда всички възможности. Анализира. Стреми се да предвиди резултата.	Не винаги притежава необходимата енергия и способност да вдъхновява другите.
Специалист	Целенасочен, няма нужда да бъде подтикван към действие. Притежава необходимите специализирани знания и умения.	Съсредоточава вниманието си върху техническите детайли.	Неговият принос в работата на групата се ограничава само до конкретна област.

Белбин има голям принос з а разработването на пакет от психометрични тестове за измерване на ролите. Понятието "екипна роля" за Белбин означава специфично поведение, присъщо на член на екипа, със специфичен принос за изпълнението на екипната цел. В процес на експерименталната си работа, Белбин разграничава три характерни групи поведения в екипа, допълва първоначалния модел и дефинира вече 9 различни екипни роли [14]. Той установява, че екипът е ефективен, ако в него има представители на всички екипни роли. Няма добра и лоша роля, всяка би могла да бъде полезна. Рядко в един екип има чиста роля, „изпълнявана" от един негов член. По-скоро се наблюдава комбиниране на повече или по-малко характеристики от една или друга роля. Възможно е даден човек да има един „ролеви профил" в един екип и различен в друг. Това зависи не само от него самия, но и от екипите, в които участва, от останалите членове на екипа, от атмосферата и т. н. Повечето хора имат две или три екипни роли, които предпочитат и се чувстват най-комфортно в тях, няколко други, които могат да покрият, по необходимост, и такива, които избягват.

Деветте профила на ролите в екипа на Белбин, спрямо тяхната ориентираност, са описани в таблици 2 и 3.Важно е във всеки екип да има членове, изпълняващи различни роли. По този начин членовете на екипа се подпомагат взаимно, допълват се и работят по-ефективно. Белбин смята, че екип от 6 човека е идеален за решение на сложни задачи. Това означава, че членовете на екипа трябва да съчетават повече от един ролеви профил, за да се осигури хармония и ефективна работа.

Таблица 3.

Роли, ориентирани към действието	Оформител	Предизвиква екипа да се подобри
	Изпълнител	Прилага идеите в действие
	Довършител	Осигурява цялостно, навременно завършване на проекта.
Роли, ориентирани към хората	Координатор	Действа като председател/шеф на екипа
	Колективист	Насърчава сътрудничеството
	Търсач на възможности	Изследва външни възможности
Роли, ориентирани към мисленето	Новатор/Растение	Представя нови идеи и възможности.
	Наблюдател/Оценител	Анализира възможностите
	Специалист	Използва специализираните си качества за постигане на целите на екипа.

Според личностните си качества, различните типове роли са подходящи за различни дейности на екипа за постигане на поставените цели (таблица 4).

Таблица 4.

Задачи на екипа	Изпълнители
Изследване	Търсач на възможности Новатор/Растение
Организиране	Координатор Изпълнител
Контрол	Оформител
Наблюдение	Наблюдател/Оценител Довършител
Подкрепа	Колективист
Въображение/представяне	Новатор/Растение

Моделът на Белбин се използва от много организации, включително компании от FTSE – 100 (стоте фирми във Великобритания с най-голям пазарен дял), мултинационални агенции, правителствени органи и консултанти и е преведен на 16 езика [15].

Margerison и McCann [16] са също популярни автори на модел на екипни роли, известен като "Колелото за управление на екипа" (фигура 3).

През 1985 г. д-р Чарлз Маргерисън и д-р Дик МакКан учредяват The Institute of Team Management Studies (TMS), чиято цел е откриването на пътища за повишаване на ефективността на работните екипи. Двамата изследователи се фокусират върху ключови елементи, които осигуряват надеждни и валидни обосновки защо някои личности, екипи и организации работят ефективно и постигат поставените цели, докато други се провалят. TMS се открива в Австралия и разполага офиси в цял свят. TMS се специализира в помощ на своите клиенти да проучат и насочат своите работници чрез индикатори за техните личностни характеристики, които се измерват със специални пакети инструменти, които TMS разработва и прилага, според специфичните нужди на клиентите (Team Management Index, Types of Work Index, Linking Skills Index, Team Performance Index, QO2™, Influencing Skills Index). [1]

В продължение на 8 години TMS събира информация от над 100 000 екипни мениджъри от Англия, Австралия, САЩ, Европа и Югоизточна Азия. Установяват се следните основни проблеми на екипите:

- слабости в изпълнението;
- некоординираност;
- несправяне с промяната;
- неразбирателство между членовете на екипа;
- лоша комуникация.

[1] http://www.tmsworldwide.com/

Според изследователите тези екипи не са балансирани. За да се определи дали един екип е балансиран, трябва да се дефинират основните работни функции, които са независими от специфичните технически функции на екипа.

Маргерисън и МакКан дефинират 9 ключови работни функции, които всеки ефективен екип трябва да изпълнява [16]. Те са следните (фигура 3<?>*:

Margerison-McCann Types of Work Wheel

Фигура 6.

• Съветване (Advising). Събиране, организиране и предоставяне на информация и данни пред екипа;

• Иновативност (Innovating). Предлагане на идеи и откриване на нови начини за изпълнение на задачата;

• Промотиране (Promoting). Популяризиране на нови идеи и придобиване на необходимите ресурси за тяхната реализация;

• Разработване (Developing). Разработване на продукта или услугата, така че да успее на пазара;

• Организиране (Organizing). Създаване на инфраструктура и план за реализиране на продукта/услугата;

• Производство (Producing). Всички аспекти на производствената функция;

• Инспектиране (Inspecting). Създаване на увереност, че произведеният продукт/услуга отговаря на очакванията на клиента за качество, безопасност и сигурност;

• Поддържане (Maintaining). Поддържане на увереност, че инфраструктурата функционира според очакванията;

• Свързване (Linking). Координиране на всички други работни дейности за осигуряване на ефективен екип.

Посочените работни функции се трансформират в 9 роли, разпределени в 4 категории –<?>*:

• Докладчик-съветник (Reporter-adviser). Готов да помогне и подкрепя, толерантен. Събира колкото е възможно повече информация, преди да действа. Не обича да бъде притискан. Компетентен, лесно адаптивен.

• Автор новатор (Creator-innovator). Има богато въображение, способен да планира. Обича сложни ситуации, да изследва и създава. Творческа личност.

• Изследовател популяризатор (Explorer-promoter). Общителен, успешно оказва влияние над околните. Умее да убеждава и да представя своите идеи. Харесва разнообразна и стимулираща работа. Склонен е да бъде активен и лесно се отегчава, когато не участва в нещо ново и вълнуващо;

• Оценител разработчик (Assessor-developer). Притежава добри аналитични способности, обективен. Може да генерира и възприема нови идеи и да ги тества, спрямо реалните нужди, за да определи тяхната приемливост. Той е добър мост между идеите и тяхното практическо осъществяване;

• Подтикващ организиращ (Thruster-organizer). Организира и внедрява, бързо взема решения. Ориентиран към резултатите. Добър в създаване на инфраструктурата от процедури, процеси и организация, необходими за превръщане на идеите в реалност.

• Приключващ изпълнител (Concluder-producer). Практичен, ориентиран към производство. Обича да съставя графици и планове. Чувства се най-добре сред стандарти и процедури. Получава удовлетворение от успешно повторение на някакъв процес и достигане на желания резултат. Оперира с високи стандарти на качество и предпочита стабилна среда, в която да работи. Не обича промяната.

• Контрольор-инспектор (Controller-inspector). Човек на детайлите. Внимателен и старателен. Ненавижда грешки от всякакъв тип. Ниска потребност от общуване. Следи за изпълнение на правила и норми.

• Гарант-стабилизатор (Upholder-maintainers). Консервативен, предан и загрижен за околните, подкрепящ. Важни за този тип са личните ценности. Изострено чувство за добро и лошо. Работната мотивация е базирана на крайната цел. Придържа се стриктно към установените процеси и процедури и ненавижда изненадите. Ефективен в следването, но не е подходящ за лидерски позиции.

В центъра на модела на екипни роли на Маргерисън и МакКан е кръгът на Свързващия (Linker) (фигура 4).

Авторите на модела дефинират единадесет свързващи способности, които всички членове на екипа трябва да притежават и прилагат, за да съставят успешен екип (фигура 5). Външният пръстен изобразява шест умения, които съекипниците трябва да използват за повишаване на мотивацията на екипа и създаване на благоприятна атмосфера за работа. Заедно, тези шест способности осигуряват хармония и доверие в екипа. Наричат ги още „меки умения“. Това са:

1. Комуникация;
2. Активно слушане;
3. Добри взаимоотношения в екипа;
4. Решаване на проблеми и консултиране
5. Участие във вземането на решения;
6. Управление на интерфейса.

Вътрешният пръстен на модела изобразява пет екипно базирани дейности, които гарантират увереност и стабилност в екипа и формират основата на неговата работа.

• Настройка на целите (Objectives Setting) – поставяне на постижими цели на екипа и контрол за повишаване на производителността.

• Стандарти за качество (Quality Standards) – даване на пример и стремеж към високи стандарти на качество на работа на екипа.

Margerison-McCann Team Management Wheel

Margerison-McCann Linking Leader Model

• Разпределяне на работата (Work Allocation) – разпределяне на задачите между членовете на екипа, въз основа на техните способности и нагласи.

• Развитие на екипа (Team Development) – създаване на баланс в екипа.

• Делегиране (Delegation) – процес на менторство на членовете на екипа за създаване на нови компетенции

В ядрото на кръга на лидерския модел са две умения на ефективния свързващ лидер – мотивация и стратегическо мислене. Всички екипни членове трябва да прилагат изброените единадесет умения и дейности, но последните две ключови умения допълват предходните характеристики до тази на успешния екипен лидер. Той успява да мотивира екипа си да положи максимални усилия и съставя успешен план на действие, умее да завладява екипа и да убеждава в значимостта на поставените цели.

Заедно трите съставни пръстена на кръга на „Свързващия“ определят уменията на ефективния лидер – свързващото звено в екипа. Често тези способности не са естествено заложени, а трябва да бъдат научени и развити [17].

Позовавайки се на изложения модел на екипни роли на Маргерисън и МакКан, постигането на петте умения за действия в средния пръстен осигурява ефективни резултати. Осигуряването на шестте личностни качества, изброени във външния пръстен на кръга, подсигуряват хармония и чувство за принадлежност в работата на екипа. Лидерските умения в ядрото на модела дават вдъхновение и посока на екипа и го мотивира да изпълни качествено поставените цели.

Колелото на Маргерисън-МакКан за управление на екипи позволява 208 различни комбинации на личностни профили и се използва за установяване на индивидуалните главни и сродни (major and related) области на работни преференции.

Въпреки че този модел и модела на Белбин са разработени независимо един от друг, сходството между тях е видно. С малки изключения припокриването е пълно.

S. P. Mayers използва теорията на психолога C. Jung за мисловните способности, които хората предпочитат да използват. Идеята му е, че когато става дума за екип, е нужно да се определя приносът на всеки участник за изпълнение на екипната цел. Подходящите екипни роли според него са: екстровертни (ориентирани към изпълнение на действия, дискусии, връзки с други хора и др.) и интровертни роли (ориентирани към промяна, даване на идеи, анализи и др.)[2]

Екипните роли са от изключително значение за успешното решение на задачата. Те подпомагат ясното постигане и осъществяване на целите на екипа. Екипните роли внасят равновесие и спомагат за структурирането на хората, работещи заедно. Всяка една роля в екипа е жизненоважна за успешното постигане на целите, непълният екип не е добре балансиран и трудно постига крайните си цели, поради липсата на „свързващо звено" и различен поглед върху ситуацията. За да се обособят правилно екипните роли в един екип, е необходимо да се проучат слабостите и нуждите му. Трябва да се определят потенциалните сфери на конфликт, които могат да възникнат в екипа.

Позовавайки се на световния опит в организиране и управление на екипи, съвременният преподавател с лекота може да реализира ефективен и разнообразен процес на обучение, базиран на актуалните тенденции за развиване на личностните качества на всеки учащ. Така се създават благоприятни условия за реализация на потенциалните му възможности и изграждане на така важните за съвременното общество умения за работа в екип.

References

1. PISA 2015: http://www.ckoko.bg/upload/docs/2015 – 02/PISA2015_CPS_ReleasedItems_BGR.pdf, достъпно на 10.03.2017

2. **Vodenicharova, Z.** Ekip i ekipna rabota, S. 2010

3. **Kozlowski, S.W.J. and Klein K.J.** (2000), 'A multilevel approach to theory and research in organizations: Contextual, temporal, and emergent processes'. In Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions, Klein K.J. and Kozlowski, S.W.J. (Eds.), Jossey-Bass, San Francisco

4. **Fleming, Q.W. and Koppleman, J. M.** (1997), 'Integrated project development teams: another fad... or a permanent change?' Project Management Journal, 28, 1, 4 – 11.

5. **West, M. A. and Markiewicz, L.** (2004), 'Building team-based working: A practical guide to organizational transformation', Oxford, Blackwel

6. **Markov, K.** Liderstvo i formirane na ekipi, Izdatelski kompleks pri NVU „Vasil Levski", Veliko Tarnovo 2014, s. 64.

[2] Татяна Христова, http://www.novavizia.com/ekipni-roli/

7. **Dzhey, R.** Sazdayte strahoten ekip, „InfoDAR", S., 2001Benne, K.D., Sheates, P. Functional role of group members. Journal of Social Issues, 4,41 – 49: https://www.mindtools.com/pages/article/newTMM_85.htm, достъпно на 20.03.2018

8. **McKenna.** Business Psychology& Organizational Behavior, Lowerence Elbraum Associates Publishers, 1994, с. 257 – 263

9. **Burke, P. J.** Participation and Leadership in Small Groups, American Sociological Review, Vol. 39, No. 6 (Dec., 1974), pp. 832 – 843: http://www.jstor.org/stable/2094156?seq=1#page_scan_tab_content, достъпно на 20.02.201/

10. **Burke, P. J.** Role Differentiation and the Legitimation of Task Activity, Sociometry, Vol. 31, No. 4 (Dec., 1968), pp. 404 – 411

11. **Dyer, W.** Strategies for Managing Change, 1984

12. **Dyer, W.** Team Building: Issues and Alternatives, 1978

13. **Belbin, R. M.** Management Teams. Why They Succeed or Fail, London: Butterworth-Heinemann, 1981

14. **Belbin, R. M.** Team Roles at Work, Oxford: Butterworth-Heinemann, 1993

15. **Aritzeta A., St.** Swailes and B. Senior, Belbin's Team Role Model: Development, Validity and Applications for Team Building, Journal of Management Studies 44:1 January 2007 0022 – 2380

16. **Margerison и McCann,** Team Management: Practical Approach. London, Mercury Books, 1991

17. **Gordon, J.** A Perspective on Team Building, Journal of American Academy of Business, Cambridge; Sep 2002; 2, 1; ABI/INFORM Global, pg. 185.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-135/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

Наташа Колева, главен асистент д-р
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски"
Катедра „Педагогика и УО"
n.koleva@shu.bg

ЗРИТЕЛНО ЗАТРУДНЕНОТО ДЕТЕ – ЧАСТ ОТ СВЕТА НА ВИЖДАЩИТЕ

Недка Н. Стефанова

VIUAL IMPAIRED CHILD AS PART OF THE SEEING WORLD

Nedka N. Stefanova

ABSTRACT: As teacher of children and students of impaired vision the author participates in a work group for preparing a Strategy for support of personal development of children and students in Shumen region for the period of 2017/2019 in a discussion forum on a subject „Good practices for providing an extra support for the personal development of children and students" with a report:„Visual impaired child as a part of the seeing world". The present text gives variants for providing extra support of the personal development of visual impaired children and students.

KEYWORDS: inclusive education, social reality, tuition, information technologies, training of primary teachers

В новите реалности на съвременната образователна политика, налагането и реализирането на Приобщаващото образование е факт. С новия закон за предучилищното и училищното образование, влязъл в сила от 01.08.2016 [1] година се реализират промените в българското образование. Образование достъпно за всички и съобразено с възможностите и потребностите на всяко дете и ученик. В новата образователна политика на приобщаващото образование и в основата на философията на Закона за предучилищното и училищното образование е залегнала подкрепата за личностно развитие на децата и учениците. Държавният образователен стандарт за приобщаващо образование [3] регламентира организиращия принцип на подкрепата за личностно развитие като обща и допълнителна, условията и редът за предоставянето ѝ. Допълнителната подкрепа за личностно развитие според вида е краткосрочна и дългосрочна и включва:

• работа с дете и ученик по конкретен случай;

• психо-социална рехабилитация, рехабилитация на слуха и говора; зрителна рехабилитация; рехабилитация на комуникативните нарушения и при физически увреждания;

• осигуряване на достъпна архитектурна, обща и специализирана подкрепяща среда, технически средства, специализирано оборудване, дидактически материали, методики и специалисти;

• предоставяне на обучение по специалните учебни предмети за учениците със сензорни увреждания;

• ресурсно подпомагане [3].

В отговор на новите законови промени по инициатива на заместник областния управител на област Шумен през април 2017 г. беше сформирана работна група, която изготви областна стратегия за личностно развитие на децата и учениците в област Шумен за периода 2017/2019 година. В състава на работната група участваха представители на областна администрация, общините, Регионално управление на образованието, Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование, гр. Шумен, Регионална дирекция „Социално подпомагане", гр. Шумен и доставчици на социални услуги за деца на територията на област Шумен. Стратегията за подкрепа за личностно развитие на децата и учениците от област Шумен е одобрена с решение на Областната работна група – Шумен, на 15.05.2017 г. На основание чл. 196, ал. 5 от Закона за предучилищното и училищното образование, Стратегията за подкрепа за личностно развитие на децата и учениците от област Шумен е съгласувана с: Регионалното управление на образованието Шумен, съгласно писмо № РД 21-1486 от 13.06.2017 г.; решение на Областния съвет за развитие – Шумен на 15.06.2017 г. (на основание чл. 196, ал. 5 от Закона за предучилищното и училищното образование). На база настоящата стратегия, РЦПППО – Шумен, има задължението да организира на областно ниво дискусионен форум на тема: „Добри практики за осигуряване на допълнителна подкрепа за личностно развитие на децата и учениците". На 27.04.2018 г. в конферентната зала на Дома на учителя се проведе дискусионният форум с участието на представители на общините, РУО – Шумен, преподаватели в ШУ „Епископ Константин Преславски", директори на детски градини и училища в област Шумен, представители на различни социални структури – Дирекция социално подпомагане / Отдел за закрила на детето, гр. Шумен, Център за социална рехабилитация и интеграция на лица със зрителни увреждания, гр. Шумен, доставчици на социални услуги, специални педагози, ресурсни учители, психолози, логопеди и др. Гост на форума беше и зам. областният управител на област Шумен. Споделени бяха добри практики от специалисти, работещи с деца и ученици със специални образовтелни потребности към РЦПППО – Шумен, Второ основно училище „Д- р Петър Берон", гр. Шумен, Средно училище „Трайко Симионов", гр. Шумен и ПГОХХТ „Проф. д-р Асен Златаров", гр. Шумен и координаторът за област Шумен по проект: „Заедно от детската градина" – съвместна инициатива на УНИЦЕФ и БТВ.

Като учител на деца и ученици с нарушено зрение в дискусионния форум участвах с доклад на тема: „Зрително затрудненото дете – част от света на виждащите".

В условията на приобщаващото образование (преди това интегрирано обучение, включващо, реализирано по проект на МОН) все повече родители на деца и ученици със зрителни затруднения предпочитат техните деца да се

обучават в ДГ и училища, а не в Специалните училища „Луи Брайл“ – гр. София и проф. д- р Иван Шишман“ – гр. Варна. Това налага много добра подготовка и мотивация за работа на учителите на деца с нарушено зрение, работещи предимно към РЦПППО в условията на приобщаващата среда. Поддържане на сътрудничество и добро взаимодействие с педагозите, работещи в специалните училища и преподавателите в катедра „Специална педагогика“ на ШУ, СУ. Включване в семинари, организирани от Българската асоциация за обучение на зрително затруднени деца.

Ученикът подлежи на специално обучение, ако неговото увреждане постоянно влияе върху образователното представяне на ученика. Обект на педагогиката на зрително затруднените са децата с дълбоки зрителни увреждания, които без специално подпомагане не могат нормално да се разполагат в обикновената класна стая.Това означава, че те не могат да виждат черната дъска, имат сериозни проблеми в четенето и писането на обикновен плоскопечатен шрифт или изобщо не могат да четат визуално, трудно или въобще не се ориентират в околната среда. Всички деца с дълбоки зрителни увреждания се обединяват в едно общо понятие, наречено „зрително затруднени“. То включва ученици, чиято зрителна острота и зрителни полета не се поддават на корекция. Класифицирането на отделните групи, обект на специално обучение, може да се извърши по два начина: според зрителната острота и въз основа на други съпътстващи увреждания освен зрителните[6].

Приема се, че основната класификация на групите зрително затруднени се извършва по два критерия: състояние на зрителната острота на по- добре виждащото око с оптимална корекция и състояние на зрителното поле[5]. Според Попова зрителната острота е: „Свойството на окото да възприема две най- малки точки в пространството от най- голямо разстояние“.

Въз основа на това определение според Радулов различаваме следните групи зрително затруднени:

1. Тотално слепи. Тяхната зрителна острота фактически е равна на 0. Това означава, че тези деца нямат никакви светлинни възприятия.

2. Деца с перцепция на светлина (светлоусещане). Те имат визус от 0 до 0,01. Могат да различават тъмно от светло, нощ от ден и усещат движението на ръката непосредствено пред очите.

3. Частично виждащи деца. Те имат зрителна острота от 0, 01 до 0, 04 на по- добре виждащото око и зрително поле до 20 градуса. У нас включените в тази група се дефинират и като деца с „остатъчно зрение“ или деца с „полезно зрение“, а в САЩ – с ниска степен на слабо зрение. Естеството и граничното положение на тази група налага по- подробен анализ. Те могат да различават цветове, контури и силуети, да се движат свободно в позната обстановка и да разпознават обекти от близко разстояние, да четат големи реклами и наименования на вестници и пр. Същевременно тези деца не могат да разпознават физиономии и заедно с предходните две групи приемат брайловото писмо като основен начин на обучение. Благодарение на модерната оптика една част от тях

могат да използват за кратки периоди от време обикновения плоскопечатен шрифт като спомагателно средство[6].

4. Слабовиждащи. Това е най- многобройната група зрително затруднени деца. Техният визус варира от 0,05 до 0,2, а в някои страни до 0,3 на по- добре виждащото око и зрително поле над 20 градуса. Слабовиждащите имат добро цветоразличаване, по- лесно от другите групи се ориентират и движат в околната среда, разпознават физиономии от близко разстояние и са единствената група, която се обучава на т. нар.уголемен шрифт.

5. Деца и ученици със зрителна острота, по- висока от 0,2. Те също могат да бъдат обект на специално обучение, ако имат увреждане на други зрителни функции като например рязко стеснено зрително поле, силно увредено цветоразличаване или очно заболяване като злокачествено късогледство, дегенерация на ретината и глаукома. Всички тези обстоятелства могат да доведат до прогресивно намаляване на зрението[6].

Другата класификация на зрително затруднените деца е въз основа на съпътстващи други допълнителни увреждания освен зрителните. На тази основа говорим за зрително затруднени деца с множество увреждания. Това са деца, които задължително попадат в някоя от разгледаните групи въз основа на зрителната острота, но наличието на значими допълнтелни увреждания освен зрителните ги включва в популацията на зрително затруднените, въпреки че при тях в някои случаи зрителното увреждане може да не е водещо[6].

Зрително затруднените деца с множество увреждания могат да формират следните групи:

1. Зрително затруднени деца с нервносоматични заболявания. Тук се включват следните нарушения:

- заболявания на моторно- двигателния апарат;
- заболявания на различни вътрешни органи;
- заболявания на нервната система.

2. Зрително затруднени с интелектуална недостатъчност. Тази група включва:

- деца с лека, умерена, тежка и дълбока степен на интелектуална недостатъчност;
- деца с временни задръжки в психичното развитие.

3. Сляпоглухи.

Тези деца и ученици се нуждаят от подпомагане по специалните учебни програми.Те имат за цел да развият умения за самостоятелен и независим живот[4]**: *ориентиране и мобилност, зрително подпомагане и т. нар. програма по полезни умения.*** Програмите са одобрени със заповед на министъра на образованието и науката. Програмата по полезни умения е одобрена със заповед от 2009 година, а програмите по ориентиране и мобилност и зрително подпомагане са одобрени със заповед от 2012 година.Те кореспондират с чл.105 от Наредбата за приобщаващо образование от 2017.

Учебната програма по ориентиране и мобилност включва две основни направления. Първото е ориентиране и цели формиране на основни представи за: собственото тяло; пространството и отношенията на обектите в околната среда, както и активно използване на запазените сетива и тяхното включване в процеса на ориентиране. Второто направление е мобилност и цели изграждане на умения за: движение с помощта на виждащ човек – водач; движение с бял бастун; самостоятелно придвижване в позната и полупозната околна среда; активно движение навън по конкретни маршрути; търсене на помощ при нужда и справяне с проблемни ситуации в процеса на движение. Обучението по ориентиране и мобилност трябва да бъде съвместено с другите специални учебни предмети /полезни умения, зрително подпомагане/, но така също и с останалите учебни предмети. Това дава възможност по преценка на учителя да се използва интердисциплинарен подход при определени теми на индивидуални или групови занятия.

Последните раздели на програмата по ориентиране и мобилност представят програмите за слабовиждащи ученици, както и за деца и ученици с множество увреждания и за сляпоглухи. Програмата за слабовиждащи е специално създадена за ученици, които имат остатъчно зрение и са способни да го използват в известна степен. Особено важно в случая е отчитането на функционалното зрение на ученика, т. е. умението практически да използва остатъчното си зрение.

Учебната програма по зрително подпомагане е съобразена с развитието на новите реалности в световната теория и практика на подпомагането на зрително затруднените, свързана с ефективното използване на слабото зрение, която съдържа: разнообразие от оценъчни процедури и обучаващи програми; включване на деца от предучилищна възраст и на деца с множество увреждания; разширяване на функционалния характер на зрителните задачи; обучение в използване на неоптични и оптични средства; развитие на специфични четивни техники; употреба на електронни средства.

Обект на зрително подпомагане са деца и ученици, които имат някакво остатъчно зрително възприятие.

Програмата си поставя следните основни цели:

1. Мотивиране на ученика за осъзнаване на своя индивидуален зрителен потенциал за активно подбиране, пресяване и интерпретиране на информацията от околния свят.

2. Чрез директно и индиректно експериментиране подпомагане на ученика в овладяването на подходящи техники и средства за формиране и развитие на основни зрителни понятия.

3. Основаване на процеса на развитие на функционалното зрение върху три основни координации: око – ръка, око – крак и око – реч.

4. Въз основа на индивидуалните нужди и възможности усвояването от ученика на използването на подходящи оптични средства и решаване на задачи за близки, средни и далечни разстояния.

5. Интегриране на придобитите практически умения за ефективно използване на слабото зрение в обучението по другите специални учебни програми, в останалите учебни предмети, във всекидневието, в професионалната подготовка и в семейната среда.

6. Съчетаване на постигнатото равнище на зрителна ефективност с възможностите на други сензорни канали за достъп до информация, като брайл, релефни изображения, говоряща книга, синтетична реч, компютърна грамотност и пр.

Учебната програма по полезни умения цели да предложи на зрително затруднените деца разнообразие от общи познавателни, всекидневни и социални умения като основа за бъдещ самостоятелен и независим живот. Програмата включва три основни дяла:

- общообразователни умения– формиране на представа за предмети, мерки, заобикаляща среда, количества, форми, посоки, фигури, различни видове материи;
- всекидневни умения– умения за почистване, грижа за дрехите, поддържане на лична хигиена, умения за хранене, пазаруване и други такива, необходими в ежедневието;
- социални умения– придобиване на умения за държание в обществото, придобиване на навици за отношения към околните.

За провеждане на часовете по полезни умения в условията на приобщаващото образование е необходимо в училищата да се обзаведе и обурудва кабинет по полезни умения с кухнински уреди и обзавеждане. Предвид филсофията на приобщаващото образование и факта, че зрително затруднените деца в училището са малко, този кабинет ще се използва от всички ученици за развиване на умения.

Регионалният център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование, гр. Шумен има своя опит в обученито на зрително затруднени деца и ученици. Още със създаването на центъра през 2006 г. като Ресурсен център за подпомагане на интегрираното обучение и възпитание на деца и ученици със специални образователни потребности, гр. Шумен се подпомагат зрително затруднени деца и ученици.

През учебната 2006/2007 учебна година се подпомагат 5 ученици от СОУ „С. Доброплодни", гр. Шумен. Обучението им се осъществява от учител на деца с нарушено зрение към ресурсната служба при училището за деца с нарушено зрение „Проф. д- р Иван Шишманов", гр. Варна. През октомври 2007 г. в РЦ-Шумен е назначен учител на деца с нарушено зрение. Обучаваните зрително затруднените деца и ученици през учебната 2007/2008 година са 7. От тях 3 са с множество увреждания. Разпределени са по училища, както следва.

- ПГИ, с. Мадара – 1;
- ОУ „Д-р Петър Берон", Хитрино – 1;
- ОУ „Панайот Волов", с. Мадара – 1;
- СОУ „Сава Доброплодни", гр. Шумен – 1 с множество увреждания;

- ОУ „Кирил и Методий“, с. Салманово – 1;
- ПУ „Станата“, гр. Нови пазар – 2 с множество увреждания.

През 2008/2009 учебна година се подпомагат 14 зрително затруднени деца и ученици, като от тях 6 са с множество увреждания. Обхваща се едно дете до 2-годишна възраст, при което ранното въздействие се осъществява в дома; 1 дете от ПГИ, с. Мадара, по 1 ученик от IX ОУ „Панайот Волов“, гр. Шумен, VI ОУ „ Еньо Марковски“, гр. Шумен, СОУ „Панайот Волов“, гр. Шумен и ОУ „Св. Паисий Хилендарски“, гр. Плиска. Трима ученици от СОУ „Сава Доброплодни“, гр. Шумен, като единият от тях е с множество увреждания. Подпомагат се и 5 деца с множество увреждания, настанени в Дом за деца и младежи с увреждания „Калинка“, с. Васил Друмев, община Шумен.

През 2009/2010 учебна година се подпомагат 13 зрително затруднени деца и ученици. От тях 6 са с множество увреждания. В Детска ясла № 6, гр. Шумен се подпомага едно дете. Това е същото дете, което предходната учебна година бе обхванато в дома. Разпределението на учениците по училища се запазва същото както през 2008/2009 учебна година. Пет са и подпомаганите деца от ДДМУ „Калинка“, с. Васил Друмев. Отпада от подпомагане детето от ПГИ, с. Мадара.

През учебната 2010/2011 година се подпомагат общо 5 деца и ученици. Отпада детето от VI ОУ „ Еньо Марковски“, гр. Шумен и децата от ДДМУ „Калинка“, с. Васил Друмев, община Шумен. Включено е ново дете от ЦДГ, с. Ясенково.

През учебната 2011/2012 година броят на подпомаганите зрително затруднени деца е 6. 0т тях 3 са с множество увреждания**.** Към зрително затруднените от предходната учебна година се включва 1 ученик от СОУ „Св. Св. Кирил и Методий“, гр. Смядово, който до момента се е обучавал в УДНЗ, гр. Варна. Настанен е в професионално приемно семейство и интегриран в обощообразователното училище.

През 2012/2013 учебна година подпомаганите зрително затруднни деца са 7. От тях 4 са с множество увреждания, както следва:

- VI ОУ „ Еньо Марковски“, гр. Шумен – 2; 1с множество увреждания;
- IX ОУ „Панайот Волов“, гр. Шумен – 1с множество увреждания;
- СОУ „Сава Доброплодни“, гр. Шумен – 1;
- ОУ „Св. Паисий Хилендарски“, гр. Плиска – 1;
- СОУ „Св. Св. Кирил и Методий“, гр. Смядово – 2 с множество увреждания.

През 2013/2014 учебна година броят на зрително затруднените деца намалява на 3. От тях 1 дете е с множество увреждания. Обучават се в ЦДГ № 30 „Космонавт“, гр. Шумен, ОУ „Св. Паисий Хилендарски“, гр. Плиска и ОУ „Св. Св. Кирил и Методий“, с. Драгоево, общ. В. Преслав. Това налага щатната бройка на учител на деца с нарушено зрение от 1 щатна бройка да бъде трансформирана на 0,5.

През 2014/2015 учебна година подпомаганите зрително затруднени деца са 6. От тях 1 с множество увреждания:

- ЦДГ № 27 „Златна рибка“, гр. Шумен – 1;

- ЦДГ № 30 „Космонавт“, гр. Шумен – 1;
- ЦДГ „Червената шапчица“, с. Златна нива, общ. Каспичан – 1;
- ОУ „Св. Паисий Хилендарски“, гр. Плиска – 1;
- ОУ „Св. Климент Охридски“, с. Пет могили, общ. Никола Козлево – 1;
- СОУ „Св. св. Кирил и Методий“, гр. Смядово – 1 с множество увреждания.

През 2015/2016 учебна година подпомаганите зрително затруднени деца са 4. От тях 1 с множество увреждания:

- ЦДГ № 27 „Златна рибка“, гр. Шумен – 1;
- ОУ „Д- р Петър Берон“, гр. Шумен – 1;
- ОУ „Св. Паисий Хилендарски“, гр. Плиска – 1;
- СОУ „Св. св. Кирил и Методий“, гр. Смядово – 1 с множество увреждания.

В условията на приобщаващото образовние от РЦПППО, гр. Шумен се подпомагат през учебната 2016/2017 година 4 зрително затруднени деца. От тях 1 с множество увреждания:

- ДГ „Златна рибка“, гр. Шумен – 1;
- ДГ „Маргаритка“, гр. Смядово – 1 с множество увреждания;
- ОУ „Д- р Петър Берон“, гр. Шумен – 1;
- СУ „Св. Паисий Хилендарски“, гр. Върбица – 1.

През учебната 2017/2018 година подпомаганите деца са 4. От тях 1 с множество увреждания:

- ДГ „Златна рибка“, гр. Шумен – 2;
- ДГ „Маргаритка“, гр. Смядово – 1 с множество увреждания;
- СУ „Св. Паисий Хилендарски“, гр. Върбица – 1.

От направения анализ се наблюдава тенденция на намаляване броя на децата и учениците със зрителни увреждания. Причините са много и различни, но вероятно една от причините е ранната диагностика и интервенция на зрителните увреждания, подобрената медицинска апаратура – ковьозите и като цяло по-добрите здравни грижи. В нашия случай две от децата са осиновени в чужбина, една е студентка в ЮУ „Неофит Рилски“ – гр. Благоевград, семейна е с дете. Имаме и един смъртен случай на зрително затруднено дете с множество увреждания.

Реформите в образователната система са резултат от обществените промени и отговорността на държавата да превърне българското образование в модерно, достъпно и качествено. Образование, което да създава условия за формиране на морална, творческа и автономна личност, способна да се реализира пълноценно. Нещо повече – образование, достъпно за всички, адаптирано към нуждите на съвременните социални реалности [2].Образование, което приобщава зрително затрудненото дете в света на виждащите.

References

1. Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. (Law on pre-school and school education). Obn. DV, br. 79 ot 13.10.2015.

2. **Kyurkchiyska, V.** (2017): Priobshtavashtoto obrazovanie – predizvikatelstvo za nachalniy uchitel. (Inclusive education – a challenge for primary teacher). Universitetsko izdatelstvo, Shumen.

3. Naredba na MON za priobshtavashto obrazovanie. (Ordinance on inclusive education). Obn.DV, br.86/ 27.10.2017 r.

4. **Nikolova. Sn.** (2017): (Specific methods for teaching children with visual impairment – special education teachers' opinion).

5. **Popova, A.** (2002): (Viulsystem of man), Sofia.

6. **Radulov. Vl.** (2004): (Pedagogika na zritelno zatrudnenite. (Education of the visually impaired), Sofia.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-128/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

докторант, Недка Н.Стефанова
e-mail: nedka_stefanova@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски“

АКТУАЛНИ ТЕНДЕНЦИИ В НАУЧНОТО РАЗВИТИЕ И ПРИЛОЖЕНИЕ НА ПРИНЦИПА ЗА ВЪЗПИТАНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ И ТЕРАПИЯ ЧРЕЗ ИЗКУСТВО В БЪЛГАРИЯ

Нели Ил. Бояджиева

AKTUAL TENDENCES IN THE SCIENTIFIC GROWTH AND APPLICATION OF THE PRINCIPLE OF EDUCATION AND THERAPY THROUGH ART IN BULGARIA

Neli. Il. Boiadjieva

ABSTRACT: The theory and practice of implementation of the art in pedagogy and the education through art begins at the end of the 19-th and the first decades of the 20-th century in European counties and Bulgaria. At the same time starts the scientific interest towards art as tool of therapy in the clinical practice and social treatment. The second half of the century principle of education through art starts the process of an transformation into the therapy through art in theory and practice. This new principle turns into central part of the educational system and social help and care. Today most of the developed countries have own professional organizations and models for applying art-therapy as principle of work in social and pedagogical sphere. It is similar in Bulgarian situation and this paper is a short critical survey of this process nowadays.

KEYWORDS: principle of education through art, art-therapy, art-pedagogy and education

Принципът за възпитание и образоване чрез изкуство се утвърждава първоначално в педагогическото реформаторство в края на 19 и началото на 20. век в Европа, като претърпява редица трансформации за няколко десетилетия. През втората половина на миналия век проблемът за ролята на изкуството в естетическото възпитание отново излиза на преден план и се развива интензивно в Европейските страни и у нас. Днес възпитанието и образованието чрез изкуство е утвърден подход и принцип в педагогиката. От началото на 21. век се развива интензивно профилактиката и терапията чрез изкуство, социо-културната художествена анимация, заниманията с изкуство в педагогиката на свободното време, извънкласните и извънучилищни дейности, социалната педагогика, специалната рехабилитация и ерготерапията. Възпитанието чрез изкуство днес се прилага от най-ранна възраст и във

всички степени и етапи на образованието и извън него, включително и в образованието за възрастни. Подготовката на учители за българското училище и специалисти за помагащите професии – социални работници, педагози и психолози, се основава върху принципа за възпитание и терапия чрез изкуство като актуална тенденция.

Понятията „възпитание чрез изкуството", „образование чрез изкуство", „обучение чрез изкуство" „арт-педагогика", „художествено възпитание и обучение", „образование и възпитание чрез изкуството", „творческо възпитание и обучение" са дефинирани още преди повече от век в началото на педагогическото реформаторство. Терминът „арт-терапия" („art" – изкуство, "art-therapy" – терапия чрез изкуство) се употребява за пръв път 1938 г. от А. Хил, разпространен в англоезичната литература. Той се утвърждава в практиката първоначално като лечение чрез пластично изобразително творчество с цел изразяване на собственото психо-емоционално състояние. Днес се прилага към всички видове занимания с различни жанрове изкуство (музика, драма, танц, кино, литература и т. н.). В тесен смисъл на думата е свързан с изобразителното изкуство и визуално-пластични дейности, а в широк смисъл се употребява като „изкуство-терапия", „терапия чрез изкуство", „художествена терапия", „терапия чрез артистични или художествено-творчески дейности или практики" (Бояджиева, Н., 2016).

Навлизането на арт-терапията като принцип и подход във възпитанието, образованието и социално-педагогическата работа е сравнително по-ново направление от нейното развитие. То започва от преустройството на методиката на обучение по изкуствата и се появява като елемент, макар и в скрит вид, в педагогическото реформаторство и движението за образование и възпитание чрез изкуството. Началото му започва в развитите европейски страни от последните десетилетия на XIX век, но се развива в началото и първите десетилетия на XX век. В този период се преоткрива и се акцентира върху експресивната, проективната и продуктивната функция на изкуството, а заниманията с него намират отражение в практиката на училищното възпитание и обучение в „опитните" училища в Германия, в „новото" училище във Франция, в „прогресивните" и алтернативни училища и образованието в Англия и новия свят. Новаторите в педагогика помагат и за навлизането на изкуството не само като възпитателно, но и като терапевтично и профилактично средство в образованието и социалната сфера. Движението бележи упадък към средата на XX век, но развитите методи, техники и практики са основата, върху която през втората половина на XX век се развива и утвърждава принципът за възпитание и терапия чрез изкуство в педагогическата теория и социална практика.

Проследяването на развитието и утвърждаването на принципа за възпитание и образование и терапия чрез изкуство се основава на следната периодизация в България:

– Първи период: От Освобождението 1878 до края на 19. век, когато се поставят основите на националната система на образование. Започва да се раз-

вива и се утвърждава университетската педагогика с ориентация към модерните тенденции в образованието, сред които е т. нар. естетична педагогика като проявата на педагогическото реформаторство в европейското педагогическо пространство.

– Втори период: Първата четвърт на XX век, когато се развива и разпространява движението за образование и възпитание чрез изкуството като отражение на европейското реформаторство, но със собствен облик и варианти на приложение в движението на „дидактици-художници" и „художници-дидактици"в България;

– Трети период: Втората четвърт на XX век, когато идеите на движението са отхвърлени и то бележи упадък, замиране. Принципът на образованието чрез изкуството в дидактиката се трансформира като принцип на емоционалност в дидактиката, но се отрича като цяло и критикува в университетската наука;

– Четвърти период: Третата четвърт на XX век, когато има силна идеологизация, политизация на педагогиката. Този принцип (се подчиняване и изтласкване на принципа за класово-партийния подход, той) се редуцира, изопачава и се стесняват на целите на възпитание чрез изкуството до идеологически цели и пропаганда;

– Пети период: Последната четвърт на XX в. от 1975, когато се приема Всенародна програма за естетическо възпитание и образование с подчертано разширяване на естетическите цели по отношение на многостранно, хармонично, а в перспектива и всестранно развитие на личността. Възпитанието и образованието чрез изкуството е чрез същностен елемент на всенародната програма, наред с природната и социална действителност за всички степени и етапи на образование. В учшлище се въвежда учебен предмет „Естетическо възпитани", а в Университета – теория и история на естетическото възпитание;

– Шести период: започва от 1990, когато има обратен процес на силно редуциране на възпитателните цели на училищното образование за сметка на образователните и обучаващите, а възпитанието за изкуството отпада като приоритет на новата образователна политика. От началото на новото хилядолетие то започва да се прилага като иновативна образователна технология в училище и университета за всички етапи на образованието и културно-образователни области.

– Последен период: от началото на XX век се развива арт-педагогика в образованието и квалификацията на учителите и арт-терапията в подготовката на социалните и специалните педагози и помагащи специалисти в социалната сфера. Принципът на образование чрез изкуство се развива и трансформира като терапия чрез изкуство. Той се утвърждава в новите образователни и възпитателни технологии при подготовката на специалисти в университета и във формите за квалификация в професионално направление педагогически и социални науки за работата в извънкласни и извънучилищни дейности, неформалното образование, социални институции и форми на различни и помагащи дейности в социалната сфера.

Последните периоди не са еднородни и се отличават със следните тенденции:

1. Редуцирането на възпитателните цели от приоритетните цели пред българското образование за сметка на обучаващите, което довежда до силно подценяване на ролята на изкуството в общото образование, естетическото възпитание и необходимостта от формирането на естетическата и художествената култура на човека като елемент от духовното му развитие.

2. Заниманията с изкуство се приравняват и често се разглеждат само като игрови, занимателно-развлекателни или подобни на игра занимания, които служат по-скоро за разтоварване и релаксация в учебните или извънкласните дейности. Те не се разглеждат като „по-възвишени дейности“ (по думите на Маркс), свързани с духовното развитие и формиране на личността. Не се извежда на преден план естетическо-възпитателната им насоченост и се подценява мястото на изкуството в училище. Така от принцип за възпитание и образоване „в и чрез“ изкуството, той започна да се третира като „забавление и анимация чрез изкуството“. То се разглежда като допълващ елемент, който раздвижва процеса на обучение и служи повече за интеракция, анимация, забавление, отмора или приятно занимание, което запълва времето.

3. В учебните планове за различните етапи и степени на българското училище присъстват в общата задължителна подготовка предметите с художествено-естетическа насоченост, но е налице тенденция на все по-силното им редуциране в общия хорариум. Това се отнася за предметите изобразителното изкуство и музика. Учебната документация набляга повече на интегративните възможности на изкуството в преподаването на учебното съдържание във всички културно-образователни области. На практика се развива като принцип за обучение чрез изкуство за всички степени и етапи на образование, а за възпитание чрез изкуство остава приоритетен в извънучилищното и неформалното образование.Терапията чрез изкуство се утвърждава като принцип на социалното възпитание и рехабилитация при превенцията и профилактиката на отклонения в поведението или при работа с рискови групи и лица.

4. Възможностите за избираема подготовка в по-голямата си част е насочена към допълнително изучаване на предмети, по които учениците очакват да се подготвят във връзка с полагането на конкурсни изпити за профилирана подготовка, матури, външно оценяване или за помощ при обучителни трудности или изоставане. В учебните програми, учебниците и в учебното съдържание доминират образователни задачи. Обучението чрез изкуството е на равнище илюстриране, мултимедийно онагледяване или като елемент от т. нар. „активни“, „интерактивни“, „нагледни“, „игрови“ методи на преподаване и учене.

6. В сферата на педагогиката на свободното време и извънкласните дейности се осъществява по-голяма възможност за приложение на принципа за занимания с изкуство, но естетико художествената насоченост невинаги е целесъобразна и ориентирана към повишаване на вкуса и културното потребление, а подготовката на специалистите, които работят в тази сфера, не е системно ориентирана към тяхната обща художествена култура.

7. Културно-възпитателната мисия на средствата за масова информация и взаимодействието на културните и извънучилищните институции с училището от една страна, както и на училището със семейството, от друга, по-често са комерсиални и са свързани с пазарни интереси, без да са реално възпитателно и естетически ориентирани. Така принципът на възпитание чрез изкуство не е приоритетен на макро-равнище в областта и на културната политика. То се реализира на мезо или микро равнище чрез дейностите на различни институции и организации от третия сектор и по-често като занимания и терапия чрез изкуство.

8. Художествено-естетическите ценностни ориентации на учениците се формират под влияние на масовата култура и на нецеленасочено и неконтролирано влияние на електронните и новите медии. Ценностната криза в българското общество се отразява катастрофално и върху процеса на формиране на естетическо-художествена култура на подрастващото поколение.

9. Принципът за възпитание чрез изкуство все повече се интерпретира и утвърждава като терапия, рехабилитация и анимация чрез изкуство за социалната адаптация на човека.

Могат да се открояят и редица положителни тенденции в сферата на образованието:

– развитие и разширяване на проектните дейности в рамките на различен тип програми – на равнище училище, община, регион, национално и международно равнище и университет, които се основават на принципа за образование и възпитание чрез изкуство;

– възможности за алтернативност и избор на образование – училище, профил и форма на подготовка и разширяване на заниманията с изкуство и естетически дейности в различни форми на целодневно обучение, извънкласна работа или избираема подготовка;

– широко развитие на предлаганите от недържавния сектор и частна инициатива в образованието части училища, организации и културни институции за помощ и занимания с деца с различни потребности, в т.ч. и в художествено-естетическата сфера;

– интензивно научно осигуряване на художественото образование и утвърждаване на принципа за образование чрез изкуство;

– разработване на дисертационни трудове и други научни изследвания в областта на методиката на обучение по изкуства в детската градина, училището и университета;

– университетска подготовка на педагози за всички степени и етапи на формалното и неформалното образование, работа в предучилищното, училищното и образованието за възрастни (детски, начални учители, учители-художници по изобразително изкуство и музика);

– подготовка на специалисти в областта на новите помагащи професии – социални педагози, работници, училищни психолози и педагогически съветници, специални педагози, ресурсни учители, терапевти, рехабилитатори и

др., както и на педагози в областта на масовата и художествена комуникация, арт-терапевти в образованието и социалната сфера и др.

В резултат на тези тенденции се развива подготовка и квалификация на специалисти, при която принципът за образование и възпитание чрез изкуство е изведен на преден план:

1. Учители за различните етапи и степени на образование: предучилищна и начална училищна педагогика; учители за прогимназиалния и гимназиалния етап по учебните предмети в различни културно-образователни области; възпитатели в началния етап и др.

2. Учители по предметите от художествено-естетическия цикъл – литература, музика, изобразително изкуство, както и педагози в сферата на масовата и художествената комуникация, педагогически аниматори за свободното време и др.

3. Помагащи специалисти в образованието и социалната сфера: социални педагози и работници за различен тип социални и образователни институции; училищни психолози, педагогически съветници в училище; възпитатели в училища и домове за деца; аниматори в социо-културната сфера, спорта и туризма; психолози и терапевти, специални педагози и рехабилитатори за работа с деца и лица със специални потребности др.

4. Трансформацията на идеята за образование и възпитание чрез изкуство в терапия и профилактика чрез изкуство се развива и утвърждава от университетската педагогика в България в социалната, превантивната и специалната педагогика и психология.

Възпитанието чрез изкуството в широк смисъл е отдавна утвърден принцип в педагогиката. Той се прилага от най-ранна възраст в педагогическото взаимодействие на всички степени и етапи на образованието като се започне от детската градина и се стегне до университета и образованието за възрастни. Подготовката на специалисти за помагащите професии – социални педагози, работници и психолози, неотменно си основава на принципа за образование и възпитание чрез изкуство в рамките на който се появява и арт-терапията.

През последното десетилетие на XX век и първото на XXI изучаването на изкуството като средство за терапия и профилактика в социалната и педагогическата сфера, става актуално. Налице са първи курсове по арт-терапия за приложение на изкуството не само при възпитанието на децата в детската градина и в училище, но и в социалните домове и институции, в извънучилищните дейности и неформалното образование, в сферата на любимите занимания и като елемент на социо-културната анимация в свободното време.

В първите десетилетия на миналия век се изучават повече възможностите за приложение на принципа за възпитание чрез изкуство в училищното образование и обучението преди всичко в началните класове и в обучението по изкуства. Представителите на „дидактическото художество“ (В. Примо, Ст. Чакъров, К. Свраков и др.) и на „художниците дидактици“ (Г. Палашев, Н. Райнов, Б. Денев и др.) допринасят много за това. В университетската педагогика

се представя развитието на европейското педагогическо реформаторство и тенденциите за развитие на естетичната педагогика(Герасков, М., 1908,1935).

Изкуството като социализиращ и възпитателен фактор се изучава най-активно в периода на 70 – 80 години след приемането на програмата и разгръщането на Движението на всенародно естетическо възпитание. Университетската педагогика, както и редица научни институти на БАН, имат особен принос в това отношение – философия, социология, психология, изкуствознание, музикознание, култура, етнография, български език и литература и др. В Института по култура към КК и БАН се разработват национални програми, стратегии, научни изследвания и проекти за естетическо възпитание на народа и приложение на изкуството във всички социални, професионални и възрастови сфери Неговото въздействие е специален предмет на изучаване и приложение и във ВУ. Принципът за възпитание чрез изкуството се разглежда като основен в процеса на естетическото възпитание, изведен на преден план през 70-те и 80-те години на миналия век. В този период се защитават първите дисертации за научната степен „доктор на науките", изучаващи изкуството и неговото възпитателно значение в областта на историята и теорията на педагогиката (Ж. Атанасов, 1972, Л. Димитров 1977), естетиката, социологията, културологията и изкуствознанието (Ж. И. Паси, 1972; Ц. Игнев, 1974; Ив. Славов, 1976; Ив. Стефанов,1979; Ив. Джаджев, 1985, Кр. Горанов, Ат.Натев и др.).

През 80-те се защитават кандидатски трудове за възприемането на лириката и отношението към нея при учениците в юношеската възраст (Н.Бояджиева, 1981), театъра при малките ученици (Н.Александрова, 1981, Кл. Сапунджиева, 1984) и др. През 90-те години има приоритет върху предучилищната и началната и възраст (Н С. Нунев, 1994; О. Занков, 1996; Л. Ангелова, 1996; Т. Попов, 1996; А. Куков, 1999; Д. Маркова,1998, Б. Дамянов; Бл. Папазов, 1998; Пл. Легкоступ, 1996; М. Гърмидолова, 1998; И. Здравков; Н. Гюлчев и др.)

Постепенно в методиката на обучение по изобразително изкуство и в подготовката на учители художествената образност започва да се съотнася и с някои терапевтични аспекти на изкуството, без това да е ярко откроено като самостоятелен принцип. Преподавателите в това професионално направление започват все повече да се интересуват от арт-терапия, да я проучват и предлагат за приложение в обучението, да представят резултати от опитна работа в различен тип публикации (НХА – П. Цанев, 2001; ПУ Д. Маркова, 2002; ВТУ – Пл. Легкоступ, 2006; ТрУ – А. Златева, 2008, ШУ – Бл. Папазов, 2010 и др.). Принципът за образование чрез изкуство намира отражение в учебното съдържание и методика на обучение по изобразително изкуство, в учебници за различните етапи на образованието по различни учебни предмети.

Интересът към изобразителното изкуство като средство за терапия подтиква изкуствоведите да се връщат и преосмислят научни изследвания от началото на XX век и да изучават съвременните тенденции на патологичната образност в изобразителното изкуство и връзката с детските рисунки (П. Цанев, 2002). Психолозите се занимават с диагностичните им възможности (Е.

Алексиева, 2000; Ив. Башовски, 2000; Д. Маринова, 2000; Д.Маркова 2001, 2006), като проследяват и стадиите в развитието им (М. Мойнова, 1996 и др.).

В социално-педагогическата работа се популяризира приложението на арт-терапията като метод при работа с деца в образованието, в домове и социални институции,при възрастни с когнитивни нарушения (Ал. Иванова и Н. Бояджиева, 2001; В.Борисова, 2001; Т. Попов, 2004, 2008, 2009; П.Митева, 2005, 2015; Пл. Легкоступ 2006, 2010; М. Божилова, 2008; Н. Бояджиева и Ю. Максимова, 2008, 2009; М. Борисова 2007, 2009; Н. Бояджиева 2010, 2012, 2014, 2015 и др.). Превеждат се и се използват в практиката чуждестранни практически ръководства по арт-терапия (С. Бакълтър, 2010; С. Дарли,У.Хийт, 2013 и др.).

Разработват се дисертации за терапевтичните възможности на изкуството в образованието и социално-педагогическата сфера в СУ „Св. Кл. Охридски"-ФНПП: психотерапевтичните възможности на колективната изобразителна дейност в процеса на възпитанието в началната училищна възраст (С. Нунев,1994); възможностите на арт-терапевтичния метод при деца от домове (А. Иванова, 2005); процесите на социализация и ресоциализация чрез самоизява и творчество при децата от ВУИ(В. Борисова, 2000); ефективността на арт-терапията при възрастни с когнитивни нарушения (Ю. Максимова, 2008); възпитателно-терапевтичните аспекти на музикалните дейности в свободното време на децата(М. Великова, 2017); арт-терапията във възпитателната работа при работа с деца със СОП (В. Градинарова, 2018); приложение на принципа за възпитание чрез изкуство в предучилищна възраст като средство за психопрофилактика и терапия (П. Чешмеджива, 2011). Обособява се научно-теоретически принципът за възпитанието и терапията чрез изкуството в интегрален вид взаимосвързано в образованието, социално-педагогическата работа и помагащия процес (Бояджиева, Н., 2011, 2016).

В последния период в България се организират различен тип научни форуми, в които има тематични направления, семинари, майсторски класове и доклади по арт-терапия. Това са националните конгреси по психология, научно-практически конференции на професионални организации по арт-терапия и психотерапия, различен тип университетски форуми, в т.ч и ВУ по изкуства. Български автори участват в международни професионални организации, фестивали и форуми по арт-терапия. Съществуват няколко професионални организации по арт, музико и драма- терапи. През 2011 г. е създадена и регистрирана в България Източно-европейска арт-терапевтична асоциация, която обединява множество арт-терапевти от Централна и Източна Европа. В ежегодни конференции на асоциацията, се представят различни практики и арт-терапевтични школи. В УИ „Св. Кл. Охридски" Асоциацията отпечатва и първо международно монографично пособие по терапия чрез изкуство (Терапия искусством, 2012).

Обобщения и изводи

Прегледът на научните разработки очертава най-общо направленията и контекстите на изучаване и приложение на принципа за възпитание и терапия чрез изкуство в България:

– *Медицински и клиничен контекст* в областите за психологическа помощ и подкрепа с хоспитализирани пациенти в психиатрична, онкологична, неврологична и т.н практики.

– *Корекционен контекст* за преодоляване на психически травми и неврози в специализираните центрове, към проекти за рехабилитация и индивидуално в арт терапевтични кабинетни сесии.

– *Социализиращ контекст* за приобщаване и подобряване на социалното функциониране на индивиди и групи в неравностойно положение, в социалните домове и услуги, центрове за рехабилитация, по проектни дейности на НПО, общински и държавни структури и др.

– *Педагогически контекст* за подпомагане възпитателната работа, приобщаването и специалната помощ на деца с образователни, емоционално- поведенчески, физически и умствени нарушения в системата на приобщаващото образование, центровете за личностно развитие, занимални, летните лагери, кооперативи, ателиета, по проектни дейност и др.

– *Теоретичен контекст* за изследване в областта на теорията на възпитанието и образованието, психологията и психотерапията, педагогиката на изкуствата и естетиката и др; за проучване на професионалната позиция и етика на арт-терапевта, взаимоотношенията с клиента, пациента и т.н, стойността на артистичния продукт от художествената дейност.

– *Интегриран контекст,* при който изкуството се разглежда като средство за възпитание едновременно в повече от един контекст на арт-терапевтична активност, напр. социализиращ и педагогически, медицински и терапевтичен и др.

Принципът за възпитание чрез изкуството се интерпретира и прилага като терапия чрез изкуство като средство за духовно-личностно развитие на човека. Използват се възможностите на изкуството за профилактика, терапия и изразяване в работата с различни възрасти, семейства, индивиди и групи в риск и при деца със СОП при тяхната специална подкрепа.

Възпитание и терапия чрез изкуството се утвърждава като важно ново направление в научните изследвания в педагогическите, на обществените и хуманитарните науки и нов етап, който се развива в педагогиката през първото десетилетие на 21. век у нас. На университетско равнище се разработват отделни полета на педагогиката на изкуството и приложението на принципа за възпитание, образование и терапия чрез него, като се търсят доказателства за ефективността му. Чрез научния обмен, комуникация и мобилност, се търси приложение на този принцип във всички области на педагогическата теория и социалната практика. Все повече педагози, психолози, изкуствоведи, художници, методици се обръщат към арт-педагогиката и към арт-терапията в

различни професионални направления, сред които педагогическите науки са на преден план..

Налице са и първи магистърски програми, в които арт-терапевтичният подход се изучава в различни професионални направления и области на висшето образование – хуманитарни, социални, педагогически науки и здравеопазване в университетите. Все повече се популяризират и прилагат чуждестранни подходи, насочени към възпитанието и терапията чрез изкуство. Налице е първият университетско учебно пособие по терапия чрез изкуство от международен екип специалисти на източно-европейската арт-терапевтична асоциация. Принципът на възпитание чрез изкуство се допълва от терапията чрез изкуство

Основните постижения от проучванията в педагогиката, психологията и в практиката на преподаването се публикуват в различни издания, докладват на научни конференции или са предмет на изследване в дисертационни и други научни трудове. Тези проблеми се разработват от педагози, психолози, изкуствоведи, художници и методици на базата на една по-цялостна научна парадигма, която се развива чрез формите на обмен и сътрудничество.

Възпитанието и терапията чрез изкуство се утвърждава и развива в академиите по изкуства (НХА, АМТИИ, МА, НАТФИЗ) във факултети и катедрите по изкуства и педагогика в университетите в научно-теоретичното и методическо осигуряване на образованието (СУ, ПУ, ВТУ, ШУ, ЮЗУ, ТрУ). Дисертации по арт-терапия се защитават в различни професионални направления и научни специалности – педагогика, социални науки, изкуствознание. Във ВУ се разработват теми, свързани с приложение на изкуствата не само в творческия, образователния и терапевтичния процес, но и в методиката на обучение по изкуство. Подходите към този тип проучвания са от различни позиции в зависимост от професионалната област и научна компетентност на авторите.

В социалната педагогика и практика на възпитание има варианти на проектна и квалификационна дейност, в която се предлагат различни модели на подготовка и подходи, основани на принципа на възпитание, образование и терапия чрез изкуство при работа с деца, юноши, семейства и рискови групи, които се нуждаят от подкрепа. Налице са и първите теоретико-приложни разработки за изкуството и арт-терапията във възпитанието, в образованието и обучението и като средство за профилактика в широката социална и педагогическа сфера – в диагностиката, консултирането и съветването.

References

1. **Aleksieva, E.** (2000) Risunkite v psihologiceskoto izsledvane na licnostta, Sofia (Drawing in Psychologikal investigation of personality).

2. **Atanasov, J**. (1974), Istoria na esteticeskoto vaspitanie. Sofia: Nauka i iskustvo History of aesthetic education.

3. **Boiadjieva, N.** Art-Therapeutoc Method in Social Counseling and the training in the helping Professions SEE Regional conference of Psychology, Sofia, 30.X. – 1.XI. 2009, SEE SEERCP, 2009.

4. **Boiadjieva. N.** (2010) Art-terapiata v naucnite izsledvania I universitetskoto obrazovanie za pomagastite profesii, sp. Savremenna humanitaristika, Burgas, vol. 2 J. Contemporary humanitaristika, BSU, Burgas (The Art- therapy in scientific studies and university education for helping professions).

5. **Boiadjieva, N.** Art-Therapy in the Scientific Researches And University Education in Bulgaria, In- 6. International Art-Therapy Congress, Bildiri ozetlery congress. 5 – 6 June 2015, Ataturk University, Erzurum, 60 – 61.

6. **Boiadjieva, N., J. Maximova.** Art-therapy work with mental disease patient Alzheimer, SEE Regional conference of Psychology, Sofia, 30.X. – 1.XI. 2009, SEE SEERCP, 2009.

7. **Boiadjieva, N.** (2016) Principat za vaspitanie I therapia chrez izkustvo v Balgaria The principle for Education and therapy through Art in Bulgaria. Pedagogy. Bulgarian Journal of educational research and Practice,Vol.89, No8: *1020 – 135* (in Bulgarian with an English abstract).

8. **Boiadjieva, N.** (2015) Vaspitanie I terapia chrez izkustvo v universitetskata pedagogika I podgotovkata za pomagactite profesii v Balgaria (Educating and Therapy through Art in the University Pedagogy and in the preparing for the helping professions in Bulgaria), In: Education, Development, Art, PU "P. Hilendarsky", Plovdiv.

9. **Boiadjieva.N.** (1994) Vaspitanie chrez izkustvo.Parvite desetiletia na 20 v. Universitetsko Izdatelstvo "Sv.Kl. Ohridsky" Sofia (Education through Art. First decades of 20th century).

10. **Boiadjieva, N., A. Ivanova** (2004) Art Therapeutic Practices with Orphan Children in Bulgaria, The Educational Heritage and Dialogue in The European Pedagogical Space, Blagoevgrad, 169 – 175.

11. **Geraskov, M.** (1908) Estetikata i deteto. Plovdiv: Pec= Hr.G. Danov (The aesthetics and child).

12. **Geraskov, M.** (1935), Osnovi na didaktikata. Sofia: Universitetska biblioteka № 154. Sofia: Pridvorna pecatnica-Impprimerie de la cour. (Foundation of didactic)

13. **Ivanova, A., Boiadjieva, N**. (2003) Art Therapeutic practices with Orphan Children in Bulgaria, 1st Art Therapy World Congress, 30 March- 02 April 2003, Budapest, p. 87.

14. **Read, H.** (1956) Education through Art. New York, 1956.

15. Therapia iskusstvom (2012) Sostaviteli i naucnaia redakchia Vl. Nikitin, N. Boiadjieva, L. Lebedeva, I.Vachkov, SU "Sv.Kl. Ohridsky" Sofia (Therapy through Art).

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект
№ РД-08-135/07.02.2018 г. на Шуменски университет
„Епископ Константин Преславски."

Нели Илиева Бояджиева
Проф. д-р СУ „Св. Кл. Охридски"
Бул. Шипченски проход 69А, каб. 411
тел.: 0888438974
e-mail: nelybo2@abv.bg

РАЗВИТИЕ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЯТИКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Ольга Ан. Ваткова

DEVELOPMENT OF VISUAL THINKING PUPILS OF THE FIFTH CLASSES AT FINE ARTS LESSONS IN SECONDARY SCHOOL

Olga An. Vatkova

ABSTRACT: The article is devoted to the problem of visual thinking and the importance of its development in schoolchildren in art lessons. Concept art and sketching as methods for developing visual thinking are considered. The cases of their application in thematic drawing are shown.

KEY WORD: visual thinking, visual arts, concept-art, sketching

В современной педагогике и психологии большое значение придается визуальному мышлению в дошкольном и школьном возрасте. Оно рассматривается как одно из необходимых условий развития интеллекта ребенка [6: 107].

Под визуальным мышлением понимается «особая форма деятельности человека, содержанием которой является оперирование и манипулирование наглядными образами, а результатом – порождение новых, часто абстрактных образов, несущих смысловую нагрузку и делающих значение видимым» [5: 106].

По мнению многих ученых (Р.Арнхнейм, В.А.Далингер, А. Хаузен, Л.С. Выготский, В.И. Жуковский, О.О. Князева, Л.В. Лагун, Н.Г Молодцова, Н.А. Резник, Д.Роэм, И.А. Серикова, Л.Н. Солодовиченко и др.) визуальное мышление выполняет развивающую функцию. Оно представляет собой психологический механизм, который соединяет в себе чувственные и рациональные формы познания мира, умственные действия, обусловленные, с одной строны, непосредственным созерцанием, а с другой – абстрактно-логическим мышлением. Визуальное мышление выступает как стимулятор развития и интеллекта, и личности в целом. Как следует из работы Л.Н. Солодовиченко [7], визуальное мышление выступает элементом творческих способностей, социальной характеристикой личности, профессионально важным качеством любого человека. Оно обладает познавательными возможностями, диалектически дополняя понятийное мышление. Отмечаются и другие «достоинства» визуального мышле-

ния. По мнению А.В. Лагун [4] способность к визуальному восприятию и визуальной интерпретации статичных явлений действительности это важнейший процесс развития психики, так как он способствует становления человеческой сущности.

Таким образом, многие авторы придерживаются той точки зрения, что визуальное мышление исключительно важно для развития интеллектуальной сферы человека. Многие исследователи в различных областях педагогики, психологии, методики преподавания изобразительного искусства и др. проявляют интерес к проблеме развития визуального мышления школьников. На практике этот вопрос будет актуален всегда, потому что в современной культуре наиболее действенным фактором предоставления информации являются визуальные источники.

Каковы формы и методы развития визуального мышления? Проанализировав ряд психологических и педагогических исследований, направленных на изучение проблемы развития визуального мышления, мы выявили, что успех в решении указанной задачи обеспечивается путем создания специальных условий [4; 5]. Авторы используют следующие методы: музейно-образовательная среда, фасилитированная дискуссия; психологическое сопровождение музейно-образовательного процесса, рассматривание, восприятие и интерпретация произведений живописи; создание развивающей среды; познавательная инициатива; интеллектуальный диалог посредством произведения искусства и др. В работах этих ученых описаны психологические механизмы визуального мышления, а также методы его развития у различных категорий испытуемых.

Таким образом, как показано в научной литературе, изобразительное искусство и художественное восприятие широко используются для развития визуального мышления личности. Объектом данной статьи является визуальное мышление, а предметом – методы его формирования у пятиклассников средней школы средствами дисциплины «Изобразительное искусство». Цель статьи – выявление эффективных методов развития визуального мышления. Исследовательская база статьи – ученики пятого класса средней школы.

Наш интерес к проблеме визуального мышления учеников средней школы продиктован многолетними наблюдениями тех возможностей, которые предоставляет дисциплина «Изобразительное искусство» в плане развития визуального мышления учащихся. Известный американский ученый Рудольф Арнхейм [1] в своей книге «Искусство и визуальное восприятие» рассматривал и анализировал отношение между восприятием и изобразительным искусством. Он показал, что вне изобразительного искусства развитие ребенка невозможно, потому что искусство это высшая степень проявления визуального мышления. Российский философ В.И.Жуковский [3], посвятивший ряд исследований развитию визуального мышления, констатирует, что в процессе рисования ребенок осваивает познавательные и коммуникативные возможности визуального мышления. Изобразительная деятельность позволяет открыть «дар» визуаль-

ного мышления в жизни каждого ребенка. В общем смысле, детские рисунки, это не что иное, как продукты визуального мышления.

Психолог А.В.Лагун [4] особую роль в процессе развития визуального мышления школьников отводит художественному образованию, рассматривая его как средство, позволяющее опримально организовать взаимодействие человека с окружающим его визуальным потоком, содержащим «психологические загрязнения». Именно художественное образование дает учащемуся возможность избирательно реагировать на избыток визуальной информации, который характерен для современной культуры. Автор отмечает, однако, что в современном образовании недостаточно используется потенциал изобразительного искусства.

Изобразительное искусство это учебная дисциплина, которая обладает широким диапазоном возможностей по обеспечению высокого уровня развития визуального мышления школьника. Однако вынуждены признать, что многие пятиклассники, перейдя из начального звена обучения в среднее, на уроках рисования демонстрируют недостаточно высокий уровень развития визуального мышления. Данный факт объясняется нарушением преемственности в преподавании изобразительного искусства школьникам первой и второй ступени обучения. Большинство педагогов, преподающих рисование в начальном звене, не являются специалистами в области изобразительного искусства и живописи и, в основном, не ставят специальной целью развитие визуального мышления учеников. Некоторые подростки демонстрируют все те же умения рисовать, какие были достигнуты ими в начальных классах, продолжительное время оставаясь на более низком уровне. Кроме того, уроки рисования для некоторых учащихся, достигших подросткового возраста, теряют свою значимость вплоть до полной потери интереса к занятиям. Предложенные подросткам задания, связанные с тематическим рисованием, становятся малоэффективными. Выполнение творческих рисунков требует большого запаса зрительных образов и впечатлений, которыми школьник на данный период времени еще не располагает. Они приобретаются только в процессе рисования с натуры, которому в начальной школе учебное время практически не отводится. У подростка возникают трудности в поисках и создании изображений. Рассмотрим их на примере рисования, посвященного теме подводного мира. Морская тема представляется сложной для учащихся пятых классов. У них мало знаний о жизни морских организмов, не накоплены зрительные образы и представления, которые ученики могли бы воспроизвести в картине. Запас зрительных впечатлений невелик. Недостаточный зрительный опыт не позволяет учащимся представить как выглядит подводное пространство, формы морской жизни, животные, растения. Они плохо представляют, какие животные обитают на морском дне, как выглядят морские обитатели, каким образом можно изобразить подводные растения, водоросли, кораллы, мидии и т.д. Каким образом можно компенсировать отсутствие у школьников опыта наблюдения подводных объектов в реальной жизни? В процессе преподавания изобразительного искусства

мы пришли к выводу, что данная проблема частично компенсируется методом демонстрации наглядности на уроках. Здесь широко используются просмотр видеоматериалов по теме, слайды, цветные таблицы, иллюстрирующие образ жизни обитателей океанов и морей. Просматривая обучающее видео ученики могут знакомиться не только с различными видами морских животных, но и с особенностями их жизнедеятельности в условиях глубины. Однако пассивный просмотр даже качественных видеоматериалов не даст нужного результата. Поэтому во время просмотра видео и таблиц детям необходимо осуществлять активную работу по восприятию увиденного с целью накопления зрительных образов. В частности, большое значение в накоплении зрительного опыта имеет упражнение по созданию быстрых набросков обитателей морских глубин. Такое упражнение мы назвали концепт-арт.

Концепт-арт – это визуальная передача общей идеи рисунка или картины. Впервые термин «концепт-арт» упоминается студией Walt Disney Feature Animation в 1930-х годах. С того времени концепт-арты получили распространение в различных сферах деятельности человека, связанной с изобразительным творчеством: рекламе, компьютерной графике, дизайне, киноиндустрии и т.д. В эпоху быстрого развития информационно-коммуникационных технологий концепт-арты становятся популярными и в сфере образования. Особенность концепт-арта такова, что в нем отражается общая идея произведения, без деталей. В концепт-арте важны, в основном, цвета и общее расположение фигур и предметов в пространстве. Рисование концепт-арта – это работа, которая предполагает создание нескольких быстрых набросков за короткое время с целью выбрать лучший из них, и, уже на его основе рисовать готовую картину. Стиль «быстро и просто» – его сущность выражается в рисуночном «минимализме», в котором нет ничего лишнего.

Во время просмотра видеоматериалов, демонстрирующих формы подводной жизни, ученики делают быстрые зарисовки и наброски (концепт-арты). В них учащиеся стараются зафиксировать особенности окраски растений, рыб и других морских существ, их движения, расположение фигур на плоскости. Часть из этих зарисовок впоследствии будет положена в основу картины. Замысел картины предполагает оперирование образами, которые потом переносятся на плоскость листа бумаги. Но идеально существующая картина и исполненная в реальности – не одно и то же. Часто бывает, что образ, в сознании яркий и выразительный, переносится на бумагу. И приходит понимание того, что, оказывается, это далеко не так интересно и не оказывает должного впечатления. Поэтому часто в процессе работы над готовым произведением концепты претерпевают некоторые изменения.

Процесс создания концепт-арта способствует развитию визуального мышления, так как ученик, выполняя множество набросков на одну и ту же тему, учится:

- представлять, как будет выглядеть готовая картина, созданная на основе нескольких набросков, т. е. визуально планировать композицию будущей картины;

- изображать живые существа (рыбы, водолаз) и неодушевленные предметы на морском дне (обломки кораблей, батискаф), передавая их пропорции;
- передавать планы картины «далеко – близко», учитывая расположение предметов относительно друг друга и т.д.

В основе концепт-арта лежит, как говорилось выше, концепция, то есть идея произведения. В тематическом рисовании на уроках изобразительного искусства применяются различные виды концепт-артов. Например, концепт-арт как целой картины, так и отдельного персонажа. Концепт-арт персонажа, т. е. «идея» персонажа, его внешний вид, одежда и движения напрямую зависят от сюжета будущей картины, реального или придуманного мира, в котором он «обитает», а также степень его образности.

Один из видов концепт-арта – скетчи. Это быстрые, достаточно простые наброски, выполненные карандашом, маркером или гелевой ручкой. В них много цветовых пятен, которые дополняются обводкой и контуром, более темным по тону, чаще всего, черным. Часто скетчи дополняются короткими надписями или символами, которые выполняют роль пояснений. Процесс создания скетчей называется **скетчингом** [2]. Скетчи, в отличие от концепт-артов, более детализированы. Их основное назначение – передать максимум информации путем быстрой зарисовки. В отличие от концепт-арта, скетчи более подвергаются детализации, так как в скетче важны элементы изображений. Но при всех отличиях концепт-артов и скетчинга есть то общее, что их объединяет. И в концепт-артах, и в скетчинге важны быстрота выполнения с целью общей передачи смысла картины, ее основной сути.

Понятия «скетч», «скетчинг», «скетчбук», «скетчноутинг» в дизайне появились не так давно. Популярность этого вида творчества растёт, и не только среди профессиональных художников. Скетч может быть как эскизом к будущей картине, так и самостоятельным произведением. Главная цель скетчинга – передать первоначальное впечатление от увиденного, ощущения момента, а также основные очертания предмета, не углубляясь в детали. Очевидно, что пятиклассникам нелегко сразу овладеть приемами скетчинга. В этом помогут систематические упражнения, выполняемые на каждом уроке, а не от случая к случаю.

Вывод. Таким образом, обобщая мнения психологов и педагогов-исследователей, можно утверждать, что визуальное мышление это важное свойство, способствующее развитию интеллектуальной деятельности школьника. Остро встает вопрос поиска эффективных приемов, средств, педагогических технологий, способных активизировать визуальное мышление учеников. В становлении визуального мышления ребенка велика роль дисциплины «Изобразительное искусство». Дисциплина «Изобразительное искусство» не является лишь средством обучения рисованию, но и выступает в качестве средства развития визуального мышления. Одним из действенных инструментов в решении проблем совершенствования визуального мышления пятиклассников в рамках изобразительной деятельности, является концепт-арт и его разновидность, скетчинг.

References

1. **Arnheim, R.** (1974). *Art and visual perception*. M.

2. **Gultyaeva, T. V**. Vliyanie sketchinga na razvitie tvorcheskih sposobnostey starshih shkolnikov // Pedagogika i psihologiya: aktualniye voprosi teorii i praktiki. 2016. №1(6). S. 57 – 58.

3. **Zhukovsky, V. I.** Vizualizatsiya sushtnosri yavleniy deystvitelynosti v izobrazitelynoy deyatelynosti detey // Mezhdunarodniy zhurnal prikladnih i fundamentalynih issledovaniy. №5. 2014. S. 101 – 104

4. **Lagun, A. V.** Vizualynoye mishleniye starsheklassnikov // Ucheniye zapiski SPb filiala RTA. № 2 (54). 2015.

5. **Molodtsova, N. G.** Razvinie visualynouo mishleniya mladshih shkolynikov na materiale proizvedeniy zhivopisi // Nizhegorodskoe obrazovanie. – 2014. – №4, S. 105 – 112.

6. **Podgayskiy, N. E.** Balashova S.P. Kontrolyno-diagnosticheskie meroghiyatiya pri vnedrenii innovatsionnih obrazovatelynih programm dlya shkolynikov // Mir psihologii. – 2010. №1. S. 104 – 108.

7. **Solodovichenko, L. N.** Razvitiye vizualynogo mishleniya shkolynikov // Vektor nauki TGU, № 1, 2010, S. 15 – 17.

Ольга Ан. Ваткова
Доцент, кандидат педагогическмх наук
Учитель изобразительного искусства
Средняя школа «Цветан Спасов» – Плевен
ovatkova@bk.ru

ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ, ИЗПОЛЗВАНИ В ОБУЧЕНИЕТО НА ДЕЦА БИЛИНГВИ. ПРЕДИМСТВА И ПРОБЛЕМИ

Петранка А. Христова

INTERACTIVE METHODS USED IN THE TRAINING OF CHILDREN BILLINGS. ADVANTAGES AND PROBLEMS

Petranka A. Hristova

ABSTRACT: The training should offer methods, which are including the student in the learning process. In activating different perceptions and seeking an appropriate balance between internal and external activity in the cognitive act, the student can found part of the magic in a.k.a. interactive learning.

KEYWORDS: education, learning, interactive methods, bilinguals

Началното образование с основание се смята за стартова площадка на жизнения просперитет на всеки човек. Необходимостта от огромотяване е свързана със съществуването на писмената форма на езика. В съвременната образователна система един от сериозните проблеми е свързан с обучението и възпитанието на децата билингви. Училищната практика особено в райони с компактно население – български турци и роми диктува потребността от алтернативни учебни програми преди всичко за началните класове, за да се създадат условия за преодоляване на основните слабости, които възпрепятстват формирането на двуезичната личност.

Децата билингви, за да овладеят български език като средство за общуване, е необходимо да се включат в учебно-възпитателен процес, в който доминират уроците за обучение в речева дейност. Методическите решения в това отношение се основават на редица лингвистични знания. Едно от тях е това за взаимодействието и своеобразието на устната и писмена реч.

Устната разговорна реч е спонтанна, ситуативно обусловена, поради което се отличава с икономичност на изразните езикови средства, с употребата на емоционално оцветени думи и изречения. Тази речева форма се отличава с типични екстралингвистични средства-мимика, поза, жест….затова особено в подготвителния и в първи клас се препоръчва слушането на образцова българска устна реч, разчита се на подражанието и многократното повторение на типови фрази, речеви модели, свързани с определени ситуации. На богата

сензорна опора се продуцират кратки диалози, в които децата-билингви се поставят в определена позиция, разменят си „роли“ като партньори в условията на устно общуване.

Специално внимание следва да се отделя на произношението, на интонацията като същностна привилегия на устната реч. При това интерференцията на майчиния език на децата (невладеещи български език) често е пречка при усвояване интонационната специфика на българската книжовна реч. В I и II клас с помощта на дидактичен материал – ръкавични, марионетни кукли; подходящи записи, речта на учителя и корекционната му намеса – се подпомага процеса за усвояване на доброкачествена устна реч.

Психологията на двуезичието, психолингвистични изследвания доказват, че освен подражателното възпроизвеждане на готови речеви модели, на диалози следа обучаемите да се упражняват в съставяне на все по- самостоятелни диалози. За целта е необходима да се използват непосредствени наблюдения, интересни случки и преживявания от всекидневието на учениците в семейството, в училището и извън него като задължително се активизира мисленето.

Значително влияние върху готовността на детето за усвояване на четенето и писането има обкръжаващата го среда. Липсата на играчки, книжки с картинки, средства за рисуване и др. забавя подготовката на детето за четене и писане. Респективно, колкото тези обкръжаващи средства са по-правилно използвани, толкова умствената зрелост настъпва по-рано, четенето и писането се реализират по-рано и по-лесно от детето. Овладяването на книжовния български език е естествена необходимост и цел на учебно-възпитателния процес още в началните класове, включително и от деца с небългарска етническа принадлежност. Но те и учителите им са поставени в изключително трудни условия. Учениците, които не владеят или владеят в недостатъчна степен българския език, срещат големи затруднения в процеса на обучението и обикновено попадат в групата на неуспяващите.

За да придобие младият гражданин на Европа качествено образование, конструктивизмът става философска основа на иновации в обучението [4]. Той е „..върхът на пирамидата на интерактивността“ [5].

Обикновено интерактивното обучение се определя като вид обучение, което предлага възможност за взаимодействие между обучаващ и обучавани, което създава условия за повишена вътрешна и външна активност на ученика в процеса на учене.

Интерактивното обучение изисква от учителя да излезе от традиционната си роля на експерт предаващ знанието като изначална даденост, което изцяло регламентира отношението му с учениците. Този мета-модел на образование черпи вдъхновение от изминали епохи, тогава когато единоначалието поставя отпечатък не само върху социалните отношения, но и върху начина на познание.

С оглед езиковото образование на учениците интерактивните методи на обучение се разглеждат предвид различни компетентности за речево общу-

ване, формиращи се чрез тях – комуникативноречеви, езиковедски, културологични компетентности. Методът на обучение е „...форма на директивно, интерактивно, научноизследователско, имитативно и приложно-практическо взаимодействие между дейността на учители и ученици за предизвикване на целенасоченото функциониране и развитие на процеса на обучение“ [4]. Като отправна точка при класифицирането на методите на обучението се приемат разнообразни признаци. Така например Пл. Радев класифицира методите на обучение по признака *интенционална (насочена) непосредственост (директивност) или опосредстваност (интерактивност, трансакция)* [4]. В. Гюрова разграничава *активни и интерактивни* методи на обучение. Активни методи на обучение са онези методи, които импулсират учениците не просто да запомнят и възпроизвеждат информация, а да я „...погледнат от различен зрителен ъгъл, да я преосмислят или преподредят...“. [1]. Интерактивните методи на обучение „...изискват партньорски взаимоотношения, диалогов вид комуникация (на базата на предварително уточнени договорености и процедури) между самите учещи, между учещите и интерактивната мултимедия, между учещия/учещите и обучаващия. В резултат на взаимодействието е възможно повлияване, обогатяване и/или промяна на първоначалното мнение по определен въпрос и при двете страни...“ [1].

„Вътре“ в интерактивните методи на обучение Ив. Иванов посочва три групи: ситуационни, дискусионни и емпирични (опитни) методи. Към ситуационните интерактивни методи на обучение авторът отнася: метод на конкретните ситуации (кейс-стъди), казус, симулация, игра. Дискусионни интерактивни методи на обучение са анкетата, беседата, мозъчната атака (брейнсторминг, колективно генериране на идеи), дискусия, обсъждане, дебати. Към опитните (емпирични) интерактивни методи на обучение авторът отнася дейността по проект (метод на проектите), моделирането и др [2].

Най-често използвани интерактивни методи в обучението на деца билингви са:

Интегриране на Информационните и комуникационни технологии (ИКТ). Общуването чрез ИКТ е предпочитано от учениците. Компютърът, таблетът или смартфонът са необходимост, без която съвременните ученици не могат. Чрез тях те общуват, чрез тях те участват в речеви акт, за което освен дигитална компетентност им е нужна и комуникативна. Така приятната и любима дейност ще се трансформира в учебна, като се разчупят степеотипите на преподаване. Това предполага планиране, обмисляне на учебни задачи в софтуерна среда, както и компетентност на преподавателя, защото той е този, които решава как да интегрира информационните технологии в часовете по български език и литература. Трудна и отговорна задача пред началния учител с оглед на дигиталната компетентност на децата от XXI век. Чрез използването на ИКТ в обучението социалните взаимодействия са не просто подкрепящ, а съществен компонент в когнитивното развитие. Така се съдейства за формиране на социалните и граждански компетентности на учениците. В софтуерна

среда знанията се овладяват трайно и функционално, предложени са в близък до живота на учениците практически и социален контекст, а ученето се характеризира с осъзнатост на намеренията и съзнателна мотивация [3]..

Дидактически игри. Дидактическата игра успешно интегрира различни възможности за активизиране на мисленето и въображението на учениците, създавайки приятна емоционална среда. Чрез дидактическите игри пътят на познанието става по-достъпен за учениците, тъй като игрите създават познавателни ситуации, близки до техният опит. С помощта на дидактическите игри се демонстрират факти (модели на поведение), което иначе биха били трудни за наблюдение. [6]. В резултат на приложението на дидактичните игри в учебно-възпитателната работа се постигат редица цели, свързани с интелектуалното, физическото, трудовото и естетическото развитие на децата. Игровите форми в по-широк план са и обучаващи, и развиващи общите познавателни способности на учениците. Дидактичната игра е имитация на реална дейност в една или друга ситуация. Участниците или изпълняват определени роли, или са активни зрители. Играта е забавна и привлекателна, увеличава интереса към обучението и развива самостоятелност у учениците билингви.

Ролева игра. Методът е изключително близък до нагласите на деца и възрастни да симулират социалната среда и да я развиват, играейки със своето въображение. Затова и самото обучение може да се разглежда като вид игра, в която учителят играе заедно със своите ученици. Той е особено успешен при работа с деца билингви.

Използването на ролеви игри има предимството, че успешно може да събере в едно познавателната активност на обучаващите се и атмосферата на релаксация и забавление. Това прави още по-наложително точното съобщаване на задачата на всеки ученик, разпределянето на ролите и определянето на времето за провеждане на играта.

Интерактивната образователна среда изгражда такава конструктивна мотивация за учене и преподавателят влиза в ролята на организатор на образователната среда и в ролята на наставник, който съветва и осигурява обратна връзка.

Предимствата на интерактивността в езиковото обучение на учениците са защитени убедително в научната литература. Най-съществените сред тях при изучаването на българския език (като втори език) в етапа 1. – 4. клас са:

(1) чрез осъществяващото се активно взаимодействие между участниците в образователния процес се пробужда естествена потребност у детето за интензивно и отговорно общуване чрез официалния български език;

(2) извършва се преориентация при овладяване на познанието – от *Трябва да...* към *Искам да...., Мога да...,* в резултат на което ученето протича в условия на психологически комфорт и генерира творческа енергия;

(3) компетентностите за възприемане и създаване на устни и писмени дискурси се формират в единство със социални, емоционални и метакогнитивни компетентности. Учениците се учат *как да мислят,* а не *какво да мислят* (М.

Мийд). Иначе казано, с желание и интерес се градят интегрален тип компетентности, позволяващи на детето да „прави неща“ чрез официалния български език в разнообразни ситуации от своя живот, за да се интегрира в социума и да утвърждава „Аз“-а.

Положителни страни на използването на интерактивни методи.

- Въвлича и ангажира учениците. Повишена активност.
- Прави учениците отговорни за резултатите от обучението.
- Повишена автономия.Позволява на ученика да прави грешки и да намира решения. Развитие на творческия потенциал.
- Помага на ученика да обедини новата информация с това което има.
- Помага на учениците с различни стилове да учат по-пълноценно.
- Засилва настойчивостта на учениците в ученето, ентусиазма на учениците и доверието в учителя. Развитие на самоувереност.
- Стимулира когнитивното развитие. Повишава нивото на критичност на мислене. Критично самопознание.
- Колективно измерение – Повишава нивото на критичност на мисленето. Критично самопознание.
- Колективно измерение – явно или неявно споделени норми, история, ценности и убеждения. Развитие на умения за работа в екип. Съзнание за взаимозависимост. Социална компетентност.
- Развитие на по-силни положителни чувства към учителя и съучениците.
- По-добро разбиране на чуждите мнения, на разнообразието.
- Осигурява непрекъсната обратна връзка.
- Изчезва ясната граница между ученик и експерт (учител), тъй като всички индивиди притежават някакво ниво на опитност.

Проблеми в процеса на използване на интерактивни методи в обучението на деца билингви.

- Нееднаква ученическа академична подготовка и житейски опит.
- Различни стилове на учене и познание.
- Различия във възможностите на паметта на учениците.
- Неумение на учениците за трансфер (инерция).
- Неоднородност на получените резултати.

Очаквания от използване на интерактивни методи в обучението на деца билингви.

- Всеки ученик да участва пълноценно.
- Да се поощряват творческите решения, иновативното мислене.
- Учениците и учителят да се учат един от друг.
- Учениците и учителят да се забавляват в обучението. (Иванов, 2005).

Затрудненията в огрмотяването при деца, живеещи в условия на билингвизъм се дължат главно на недостатъчно добре усвоената езикова компетентност за втория за тях език. Затова ако в тяхното обучение бъдат използвани нетрадиционни методи на преподаване, то ще се провокира интерес и учени-

ците ще бъдат мотивирни за участие в образователния процес. Това ще доведе до по-високи резултати и успеваемост на децата билингви.

В тази връзка препоръките към учителите, работещи с деца билингви са по посока на:

- С изучаване на български език децата билингви да формират комуникативноречеви умения, за да общуват свободно съобразно речевата ситуация;
- Разнообразяване на формите и методите на преподаване за повишаване на интереса към българския език; използване на интерактивни методи;
- Използване на образователни софтуерни решения, разработени за целите на езиковото обучение;
- Правилно намиране на баланс между възможностите за възприемане на учениците и трудността на преподавания материал;
- Индивидуална работа с децата, диференцирано поставяне на задачи;
- Онагледяване на изучавания материал;
- Включване на повече дейности, в които ученика да има активно участие и се явява субект в обучението;
- Проява на по-голяма взискателност към ученици и родители.
- Необходима е разяснителна работа сред ромското население за нуждата от по-високо образование, защото само с активното сътрудничество между семейството и училището може да се постигне нужното равнище на постижения на детето.

Когато има атмосфера на взаимно уважение и разбиране, когато учителят с вдъхновение се стреми да открие пред своите ученици каква съкровищница е знанието, с вяра в техните способности, те по-лесно ще намерят своето място в живота. Така пламъчето на детската любознателност ще се превърне във вътрешната им духовна светлина.

References

1. **Gurova,V.** Interaktivnostta v ucebniq proshes, Sofiya 2006.

2. **Ivanov, I**. Interaktivni metodi na *obuchenie,* Sofiya 2005.

3. **Kyurkchiyska, V.** *Informatsionnite tehnologii v obuchenieto po balgarski ezik i literatura v* 1. – 4. class, Shumen: University Press 2017.

4. **Radev, Pl.** Konstruktivistka uchilishtna didaktika, Plovdiv, 2010.

5. **Radev, Pl.** Entsiklopediya na naukite za obrazovanieto, Plovdiv, 2013.

6. **Rizov, I.** Interaktivni modeli za razvitie na lichnostni i sotsialni umeniya v nachalna uchilishtna vŭzrast, Varna, 2008.

Петранка Асенова Христова,
спец. ПНУП- Иновации в началното образование
Научен ръководител: доц. д-р Виолета Кюркчийска
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

ИЗСЛЕДВАНЕ НА ДЕТЕРМИНАНТИТЕ НА BURNOUT В УЧИТЕЛСКАТА ПРОФЕСИЯ

Петя В. Марчева-Йошовска

DETERMINANTS OF BURNOUT IN THE TEACHERS' PROFESSION

Petya V. Marcheva-Yoshovska

ABSTRACT: The report provides a brief overview of the psychological and pedagogical literature on the problem of Burnout-syndrome in teachers and the definitions of the term. The results of a study of "professional burnout" among general teachers and resource teachers) special pedagogues working with children (pupils with special educational needs using the methodology of Russian researcher V. Boyko are presented.

The main objective is to diagnose and evaluate Burnout syndrome in the abovementioned occupational groups in its three scales – strain, resistance and exhaustion, as well as identifying leading symptoms for each of the three phases.

The summarized results of the study found statistical significance of the manifestations of the components of Burnout syndrome in working with children / pupils with special educational needs. The established dependencies allow for an adequate recognition of the first stages of occupational burnout, which is a crucial factor for seeking specialized help and identifying prevention measures.

KEYWORDS: Burnout syndrome, methods of V. Boyko, resource teachers, special pedagogues.

Непрекъснатата глобализация, социалната криза и промяната в личен и професионален план, водят до множество рискови, увреждащи прогресивно здравето на работещия. В тази връзка, учените С. Харизанова и Р. Стоянова, акцентират, че Световната здравна организация (СЗО) определя броят на **рисковете** в категориите: „100 000 – *химични*; 200 – *биологични*; 50 – *физиологични*; 20 – *ергономични и множество психосоциални*" (Харизанова, Стоянова, 2017, с. 3). Като ярък пример за това могат да се открояят следните: опасни и нездравословни условия на труд; директно или посредством стреса при работа се повишава риска от трудови злополуки; трудови заболявания; неудовлетвореност от труда; **Burnout-синдром**; депресии; насилие на работното място и др. (по Вангелова, с. 2). Авторката подчерта, че „стресът при работа е предпоставка за поведенчески промени към по-нездравословен начин на живот и допринася за

по-висока честота на хроничните заболявания. Всичко това е свързано с повече отсъствия от работа поради заболяване, инвалидизации, разходи за здравни застраховки, искания за компенсации от работещите, синдикални действия, по-голямо текучество на работната сила“ (пак там). Професионалният стрес, водещ до *Burnout-синдром* при различните категории специалисти, е дискусионна и актуална тема. Неслучайно през последните десетилетия синдромът привлича вниманието на множество изследователи, работещи в разнообразни научни области по целия свят и той отново е в центъра на научните изследвания (по Витанова, Митева, Николов, 2014, с. 26).

Анализ и оценка на феномена Burnout сред педагогическите специалисти

На този етап проучването, използвайки методиката на В. Бойко за изследване на *Burnout-синдрома*, определи нивото му и неговото разпределение сред педагогическите специалисти от двете изследвани групи.

С цел установяване степента на прегаряне сред професионалистите се направи анализ на усреднените данни от цялата извадка. Получените резултати от използваната методика на В. Бойко са разпределени както следва Burnout – дескриптивни характеристики по симптоми.

В изследователската извадка са включени 90 респонденти, на различна възраст, от които 45 с относителен дял 50.0 % *общообразователни учители,* 45 (50.0 %) – *специалисти,* работещи с деца/ученици със СОП.

Изследването откроi, че при двете групи изследвани лица, се наблюдава еднаквост в степента на изразеност на симптомите в субскали: 5; 6; 7; 8; 10. Средната стойност (Mean) на наблюдаваните характеристики е показана в таблица 1.

Таблица 1. Средна стойност и стандартно отклонение

СИМПТОМ/ субскала			**Ресурсен учител/специален педагог**		**Общообразователен учител**	
	*Mean**	*Std. Deviation**	*Mean**	*Std. Deviation**	*Mean**	*Std. Deviation**
1. Преживяване на психотравматични обстоятелства	1,58	0,887	1,69	0,925	1,47	0,842
2. Неудовлетвореност от себе си	1,44	0,781	1,56	0,918	1,33	0,603
3. Чувство за „затворен в клетка“	1,31	0,759	1,40	0,837	1,22	0,670
4. Тревога и депресия	1,64	1,042	1,82	1,072	1,47	0,991

5. Неадекватно избирателно емоционално реагиране	2,20	0,939	**2,36**	1,004	**2,04**	0,852
6. Емоционално-нравствена дезориентация	2,09	0,990	**2,16**	1,043	**2,02**	0,941
7. Разширена сфера на икономия на емоции	1,96	1,141	**2,09**	1,203	**1,82**	1,072
8. Редукция на професионалните задължения	2,13	1,210	**2,24**	1,282	**2,02**	1,138
9. Емоционален дефицит	1,70	0,854	1,87	0,894	1,53	0,786
10. Емоционално избягване – изолираност	1,88	0,934	**2,04**	0,999	**1,71**	0,843
11. Личностна отстраненост (деперсонализация)	1,44	0,901	1,58	0,988	1,31	0,793
12. Психосоматични и психовегетативни нарушения	1,57	0,925	1,60	0,986	1,53	0,869

** Легенда: **Mean** – средна (аритметична); Std. Deviation – стандартно/среднноквадртично отклонение*

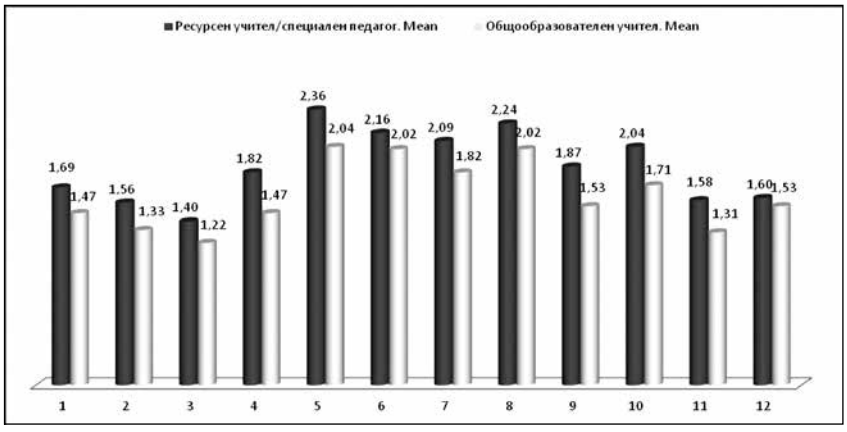
Данните показват, че сред професионалистите преобладават **високи** нива по скалите на *съпротива* и *изтощение*.

Сравнителен анализ на тежестта на Burnout-синдрома при учителите от двете изследвани групи

Проучването установи минимални различия в степента на изразеност по отделните субскали при лицата от двете изследвани групи (фигура 1.).

При **специалистите, работещи с деца със специални образователни потребности**, са сформирани следните симптоми:

- преживяване на психотравматични обстоятелства (1);
- тревога и депресия (4);
- неадекватно избирателно емоционално реагиране (5);
- емоционално-нравствена дезориентация (6);
- разширена сфера на икономия на емоции (7);
- редукция на професионалните задължения (8);
- емоционален дефицит (9);
- емоционално избягване – изолираност (10).

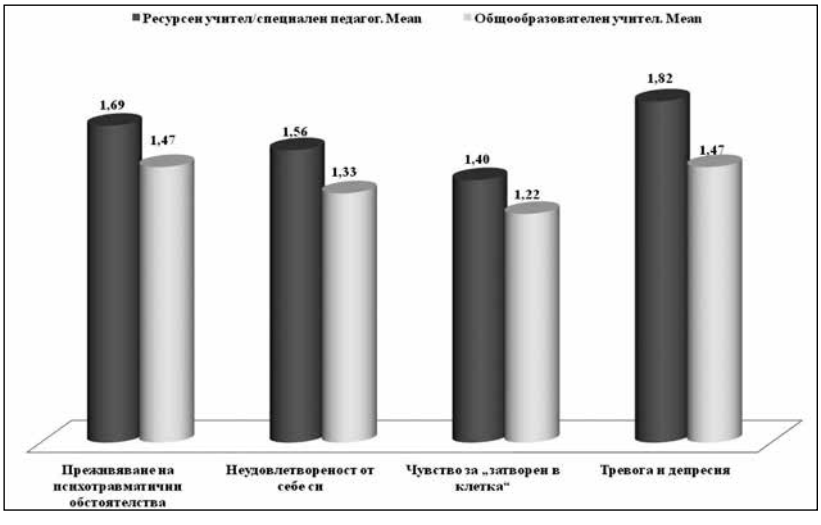


Фигура 1. Средни стойности по субскалите в зависимост от групата ИЛ

Следват **общообразователните учители** с начало на формиране са следните симптоми:

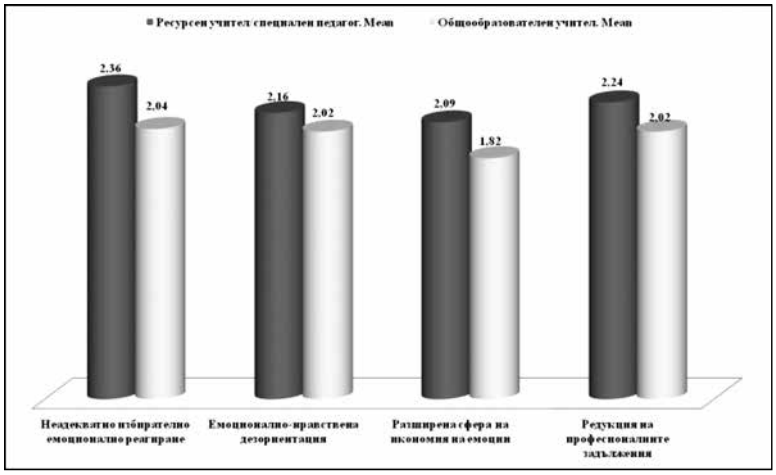
- неадекватно избирателно емоционално реагиране (5);
- емоционално-нравствена дезориентация (6);
- разширена сфера на икономия на емоции (7);
- редукция на професионалните задължения (8);
- емоционално избягване – изолираност (10).

Анализът на резултатите показва, че при двете изследвани групи фаза ***Напрягане*** **не е сформирана** (фигура 2.)



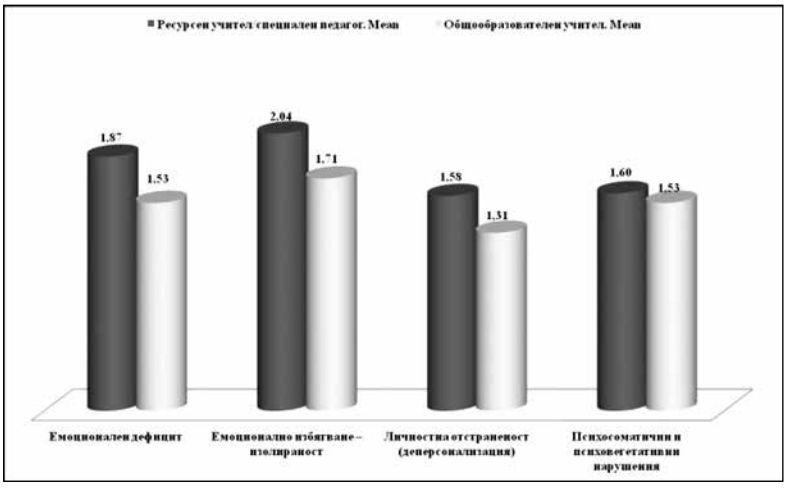
Фигура 2. Средни стойности по субскалите във фаза ***Напрягане***

Противно на тези резултати, втората фаза ***Съпротива*** **е формирана** у двете групи респонденти (фигура 3).



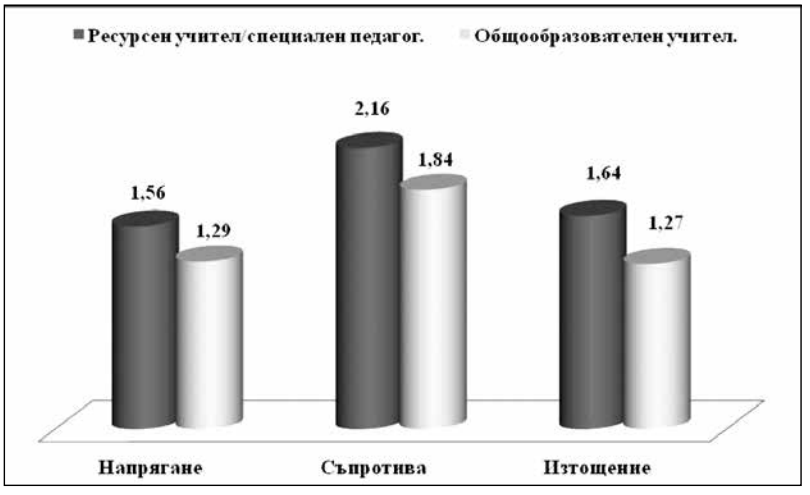
Фигура 3. Средни стойности по субскалите във фаза ***Съпротива***

Третата фаза ***Изтощение*** е **формирана** единствено **у специалистите, работещи с деца/ученици със специални образователни потребности** (фигура 4).



Фигура 4. Средни стойности по субскалите във фаза ***Изтощение***

Значителна тежест на синдрома в измерението ***Съпротива*** показват **голяма** част от **ресурсните учители, специалните педагози** (*ИЛ*1) (*Mean* 2.16) и почти половината от общообразователните учители (*ИЛ*2) (*Mean* 1.84) (фигура 5.).



Фигура 5. Обобщени средно (аритметични) стойности по фази

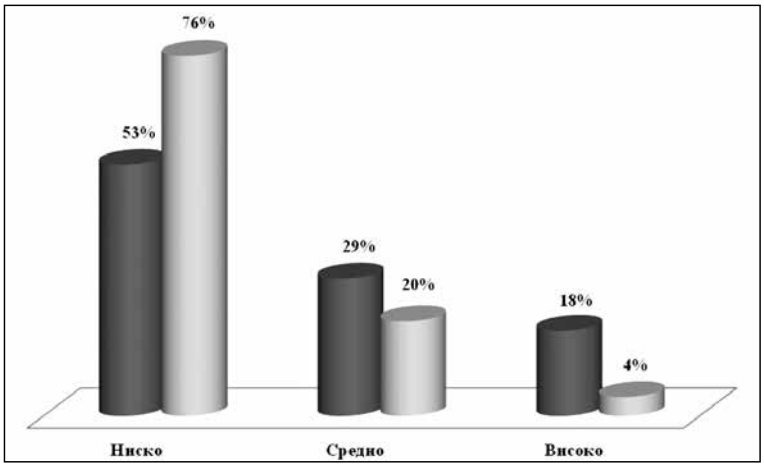
Ниско ниво по фаза ***Напрягане*** се установява при 1.56 от ИЛ1 и 1.29 от ИЛ2.

Във **високото** ниво на професионалното прегаряне попадат 8 специални педагози, съставляващи 18.00 % и 2-ма общообразователни учителя, с относителен дял 4.00 % (таблица 2.).

Таблица 2. Резултати от приложената Крос табулация

Ниво		Ресурсен учител/ специален педагог (ИЛ1)	Общообразователен учител (ИЛ2)	Total
BurnoutS	Ниско	24	34	58
	Средно	13	9	22
	Високо	8	2	10
Total:		45	45	90

В **средното** ниво на Burnout попадат 13 от ИЛ2 (29.00 %) и 9 от ИЛ2, съставляващи 20.0 % (фигура 6).



Фигура 6. Нива на Burnout-синдрома при двете групи изследвани лица

При **голяма** част от общообразователните учители се установи **ниско** ниво на професионално изпепеляване. Този резултат се потвърждава при 34-ма ИЛ2, съставляващи 76.00 % и 24-ма ресурсни учители, с относителен дял 53.00 %.

Изводи

Въз основа на теоретичния и сравнителния анализ на данните от изследването на двете групи лица, могат да се изведат следните **акценти**:

1. При **специалистите, работещи с деца със специални образователни потребности,** са **сформирани** симптомите: *преживяване на психотравматични обстоятелства; тревога и депресия; неадекватно избирателно емоционално реагиране; емоционално-нравствена дезориентация; разширена сфера на икономия на емоции; редукция на професионалните задължения; емоционален дефицит; емоционално избягване – изолираност*.

2. С начало на формиране у **общообразователните учители** са симптомите: *неадекватно избирателно емоционално реагиране; емоционално-нравствена дезориентация; разширена сфера на икономия на емоции; редукция на професионалните задължения; емоционално избягване – изолираност*.

3. Сред двете изследвани групи преобладават **високи** нива по скали: ***Съпротива***, а ***Изтощение*** – единствено при специалистите, **работещи с деца/ученици със специални образователни потребности**.

4. Сравнителният анализ показва, че феноменът на професионално прегаряне се наблюдава в **по-висока степен у специалните педагози/ресурсните учители,** а при **общообразователните учители** той варира в **ниски граници.**

Следва да се подчертае, че тези водещи идеи не са достатъчно разработени, както в теоретичен, така и в практически аспект, което затруднява приложението им в по-реални измерения. Изследването насочва към следните **ПРЕПОРЪКИ**:

1. Желателно е на национално равнище по-разгърнато да се изследва проблемът за професионалното прегаряне при специалистите, работещи с деца/ученици със СОП.

2. Регулярно провеждане на планирани срещи, разговори в детските градини и училища, имащи за цел обсъждане спецификата на проблема.

3. Организиране на превантивни и коригиращи модулни обучителни дейности сред преподавателския състав, свързани с разпознаване симптомите на Burnout и усвояване на техники за справяне със стреса.

4. В учебните планове на педагогическите специалисти от ОКС „Бакалавър" и „Магистър" да бъде включена учебна дисциплина, разглеждаща проблема Burnout като профилактика и начини за справяне с него.

Заключение

Горепосочените резултати дават основание за извода, че работната среда за всички педагогически специалисти е предпоставка за развитие на *Burnout-синдрома.*

Констатираните резултати са ограничени по отношение на всички видове специалисти, работещи с деца/ученици със специални потребности. Получените резултати осигуряват възможност за провеждане на бъдещи мащабни и задълбочени изследвания за отделните видове специалисти, работещи със деца със СОП, които да подпомагат приобщаването им в общообразователната среда.

Изказваме дълбоката си увереност, че в бъдеще ще продължим научните си търсения и изследвания по въпросите, които не намериха отговора си в настоящия труд, както и по всички онези, които в условията на перманентно променящата се действителност ще се появят на дневен ред, да търсят адекватното си решение.

Вярваме, че настоящото изследване ще помогне за решаването на въпроси, свързани с практическата необходимост от психопрофилактика при учителите.

Оставаме с ясното съзнание, че темата далече не е изчерпана и проблематиката би могла да се разшири както на национално, така и на международно ниво.

Надяваме се, че чрез поставянето на тази сериозна проблематика на обсъждане и дискусия, бихме могли да ангажираме и да направим съпричастни много различни институции, родители, неправителствени организации и медии, в търсенето на най-добрите решения за подобряване качеството на образованието в контекста на новите образователни политики в страната ни.

References

1. **Baeva, M.** (2009). Pedagogika na priobshtavaneto – vklyuchvashto obuchenie. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski".

2. **Boyko, V.** (1999). Sindrom „эmotsionalynogo vыgorania“ v professionalynom obshtenii. SPb.: Piter.

3. **Vangelova, K.** Model na svetovnata zdravna organizatsia za zdravoslovni rabotni mesta. <http://ncpha.government.bg/files/text_zdravoslovni.pdf> (23.03.2017).

4. **Vitanova, N., N. Miteva, N. Nikolov.** (2014). Razgranichavane na Barnaut-sindroma ot blizki do nego konstrukti. // Nauchni trudove na Rusenskia universitet, T. 53, seria 6.2.

5. **Dinkov, M.** Burnout – sindrom na profesionalno izcherpvane ili sindrom na savremennia sluzhitel. 2016, (s. 279) < http://dlib.uni-svishtov.bg/bitstream/handle/10610/3173/p576_YearbookBook119bul2016_279_320.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (14.02.2017).

6. **Dicheva, E.** (2013). Preventsia na sindroma „barnaut“ v rabotata na sotsialnia rabotnik. // Upravlenie i obrazovanie. T. IX (4).

7. **Ilieva, S., V. Naydenova.** (2006). Savremenni podhodi kam stresa i zdraveto v organizatsiite. // Zhurnal psihologia, № 21.

8. **Miladinova, I.** (2014). Psihologicheski osobenosti na raboteshtite s detsa sas spetsialni potrebnosti. // Psihologicheski izsledvania, sp. na IINCh – BAN (2/2014), Departament Psihologia, (s. 566 – 571). Sofia: Izdatelstvo na BAN „Prof. Marin Drinov“. ISSN: 1311 – 4700.

9. **Peychev, I.** Empirichno izsledvane na nivata na barnaut i boraut pri uchiteli i spetsialisti, raboteshti s detsa sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti. 2013 <http://ivanpeychev.blogspot.bg/2013/10/blog-post.html> (12.10.2017).

10. **Popova, L.** (2015). Strategii za spravyane sas sindroma „Barnaut. // Sbornik „30 godini pedagogicheski fakultet“. V. Tarnovo: UI „Sv. sv. Kiril i Metodiy“, ISBN: 978 – 619 – 00 – 0352 – 6.

11. **Samoukina, N. A.** Prakticheskiy psiholog v shkole: lektsii, konsulytatsii, treningi. M.: ITON, 1997, 192 s.

12. **Harizanova, S., R. Stoyanova.** (2017). Barnaut sindrom. Prakticheskо rakovodstvo za diagnostika, otsenka i preventsia. Plovdiv: Laks Buk.

13. **Tsenova, B.** (1996). Profesionalen stres i psihichno zdrave pri uchitelite I chast. // Balgarsko spisanie po Psihologia, br. 4, S.

14. **Bradley, B.** (1969). Community-based treatment for young adult offenders. // Crime and Delinquency, Vol. 15, pp. 359 – 370.

15. **Schaufeli, W., D. Enzmann.** (1999). The Burnout companion for research and practice: A critical analysis of theory, assessment, research and interventions. Washington DC: Taylor and France.

16. F**reudenberger, H.** (1974). Staff Burnout. Journal of Social Issues, 30, pp. 159 – 165.

17. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540 – 4560.1974.tb00706.x> (16.02.2017).

18. **Maslach, C., W. Shaufeli.** (1993). Historical and Conceptual Development of Burnout. In Wilmar B. Schaufeli, Christina Maslach& Tadeusz Marek, (Eds.), Professional burnout: Recent developments in theory and research. pp. 96 – 114.

19. World Health Organization. The ICD – 10 classification of mental and behavioral disorders. Geneva: WHO, 2010 <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2015/en#/F84> (10.09.2015).

Петя Веселинова Марчева-Йошовска, преподавател, гл. ас. д-р
ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“
Педагогически факултет, Катедра „Педагогика“
e-mail: petiamarcheva@abv.bg

ДЕТСКАТА АГРЕСИЯ И ХРАНЕНЕТО

Пламен Иванов, Теодора Сотирова

CHILDREN'S AGGRESSION AND EATING

Plamen Ivanov, Teodora Sotirova

ABSTRACT: The paper presents the causes for aggression of children's and the role of eating for aggressive demeanor.

KEYWORDS: aggression, food, children, problems

През последните няколко години храненето се превърна в един водещ многопластов рисков фактор, свързан с проявите на агресивно поведение. Резултатите от най-новите изследвания доказват, че агресивното и жестоко поведение на хората и животните е свързано с ниското съдържание на серотонин в мозъка, а именно това е веществото, което контролира и апетита, съня, настроението и емоциите на човека. Агресията е реакция на срив на някаква дейност, планове, ограничения, забрани или неочаквани трудности. Най-склонни към агресията са малките деца, чиято нервна система все още се формира. Агресията, в нейните различни аспекти и форми, както и резултатите от въздействието, заема значително място в обема и тежестта на проблемите на менталното здраве на децата, юношите и възрастните. Като агресивно поведение може да бъде определено всяко поведение, което води до нараняване на друго живо същество – човек, животно или себе си, причинявайки болка и страдание, а също и когато тези прояви, са насочени към повреждане или унищожаване на вещи, предмети или околната среда. Обикновено срещаните прояви на агресивното поведение се характеризират основно с неговите физически и словесни форми, които са непреднамерени, неконтролирани и имат най – често случаен и еднократен характер. Въпреки причиняването на болка, страдание и повреди те обикновено са без съществени продължителни последици за жертвата поради еднократния инцидентен характер на агресивното поведение.

През последните няколко години храненето се превърна в един водещ многопластов рисков фактор, свързан с проявите на агресивното поведение и тормоза, който включва:

• непоносимост към различни хранителни компоненти и адитиви (оцветители, консерванти и др.);

• консумация на храни с ниска хранителна плътност, водеща до дефицити на витамини (особено от групата В), на микроелементи (желязо, цинк и др.), на есенциални мастни киселини (основно Омега-3), на протеини и най-вече на есенциални аминокиселини и др.;

• завишено потребление на храни с висок гликемичен индекс – захар, глюкоза, нишестета, бяло брашно и храни и напитки с високо захарно съдържание, което заедно с пропускането на редовното хранене водят до епизоди на хипогликемия.

Всичко това представлява комплекс от хранителни рискови фактори, благоприятстващи отключването на проявите на антисоциално и агресивно поведение. Същевременно сюплиментирането на храненето с Омега – 3 ПНМК, витамини и микроелементи и ограничаването на приема на захар, както и изключването от консумацията на храни предизвикващи реакции на непоносимост, способстват за ограничаване на проявите на насилие и тормоз. Значението на храненето като ключов фактор за негативните поведенчески прояви, както и за тяхната превенция се демонстрира още през бременността. Придържането към Средиземноморския модел на хранене по време на бременността не води до поява на негативни поведенчески изблици, докато следването на т. нар. "Западен модел на хранене" повишава риска от влошен поведенчески статус при децата. Установено е наличието на връзка между недоимъчното хранене по време на бременността и през първите три години от живота на детето и развитието на неврокогнитивен дефицит, който е една от причините за проявите на антисоциалното и агресивно поведение през следващите години.

Недоставянето с храната на нужните достатъчни количества пълноценни протеини, витамини, минерали – основно желязо, цинк и есенциални мастни киселини – приоритетно Омега-3 ПНМК – Докозахексаеноева мастна киселина (DHA) води до прояви на хиперактивност, антисоциално и агресивно поведение на 8, 11 и 17-годишна възраст, като един от отключващите фактори е индуцираният от тези дефицити понижен коефициент на интелигетност на хранително ощетените деца. Системното нарастване на производството и на агресивното предлагане, както и непрекъснатото увеличаване на консумацията на т. нар. „храни боклуци" от все по-широк кръг потребители и приоритетно деца и юноши буди основателни тревоги. Това се дължи на факта, че тези „храни боклуци", от една страна, са бедни доставчици на нужните за развитието и функционирането на организма и в частност на мозъка хранителни вещества, а, от друга страна, са богати източници на синтетични оцветители, на консерванти, на наситени и трансмастни киселини, на захар, нишестета и рафинирани бели брашна и др. Регулярното присъствие в храненето на децата и юношите и комплексното въздействие на вредните храни (чипсове, снаксове, бонбони, сладкиши, вафли, солети, тестени закуски, бисквити, безалкохолни напитки със захар) води до относително увеличаване на риска от повишена хиперактивност и проблемно агресивно поведение. Повишената честота на агресивните поведенчески проблеми при юношите в резултат от системната консумация на „храни боклуци", водеща до ограничаване или пропускане на пълноценното хранене, се повлиява положително след изключването им от ежедневното меню и заместването им с храни с добра хранителна плътност, включително плодове и зеленчуци, както и от регулярния режим на хранене и най-вече задължителна закуска.

През последните няколко години интересът на изследователите се ориентира и към проучване на връзката между завишената консумация на напитки с повишено съдържание на захар и увеличаването на проявите на агресивно поведение, както и на негативните последици от него. Въпреки натиска за ограничаване и спиране на използването на хидрогенираните растителни масла – основен източник на трансмастните киселини, тяхната употреба като компонент на много храни остава широко разпространена. Наред с другите рискове за здравето, завишената и регулярна консумация на храни, съдържащи транс – мастни киселини води до повишени раздразнителност и честота на проявите на агресивно поведение. Влошените хранителни практики, свързани с ниската или липсваща консумация на млечни и бобови храни и най – вече на пълнозърнести зърнени храни и продуктите, приготвени от тях, водят до трайно понижения прием на витамините от групата В.

Резултатите от проучване за въздействието на този дефицит върху менталното здраве и поведенческите реакции показват, че понижената бионаличност на витамин В6 и на фолиева киселина води до влошаване на вниманието – характерно за жертвите на тормоза, докато липсата на витамините В1, В2, В3, В5 и фолиева киселина се свързва с прояви на агресивно и насилническо поведение. Храненето се приема за един от важните елементи на мултифакторната етиология на нарушението на невропсихологичното развитие и квалифицирано като Синдром на хиперактивност с дефицит на вниманието (СХДВ). Както хроничните дефицити на редица минерали, витамини и омега – 3 ПНМК (DHA) и някои други нутриенти през време на бременността, кърменето и детството, така и завишеният прием на храни с висок гликемичен индекс и съдържащи изкуствени оцветители, консерванти и др. се определят като рискови агенти, свързани с проявите на СХДВ. Същевременно резултатите от редица проучвания показват наличието на причинна връзка между СХДВ и проявите на тормоз, която връзка е от съществено значение предвид повсеместното разпространение на нездравословното хранене. Децата, страдащи от СХДВ, много по – често участват в проявите на тормоза и в трите роли – на мъчители, на жертви и на жертви – мъчители, като се отчита известна тенденция за полово разпределение на ролите. Момчетата по – често са в ролята на мъчители или жертви – мъчители, докато момичетата обикновено са жертви. Поради комплексния поведенчески характер на децата и юношите със СХДВ, включително и участието им в тормоза, те често са изолирани от съучениците си, което е допълнително негативно обстоятелство, затрудняващо преодоляването на поведенческите им разстройства и проблеми. Нездравословното хранене е взаимосвързано с още един фундаментален фактор, касаещ проявите на тормоза, ролите на участващите в него, както и на последиците от тормоза, а именно ниският социално – икономически и образователен статус на индивида, на родителите и семейството му, на средата за живот и развитие.

Резултатите от мащабно мултинационално проучване проведено в 35 страни от света с цел установяване на въздействието на бедността и социал-

но – икономическото неравенство върху проявите на тормоза при юношите показват, че юношите от бедни семейства участват в тормоза и в трите роли, но приоритетно са в ролята на жертви, като рискът за това е значително по-висок, ако родителите им са с по-ниско образование и по-ниска социално-икономическа позиция в обществото. Веднъж попаднали в ролята на жертви, то това може да продължи дълги години със значително висок риск от неблагоприятни здравни и житейски последици, като в обществата с по-изразено социално-икономическо неравенство се установяват по-висока честота на прояви на тормоз и по-голям брой жертви на тормоза във всички възрастови групи, като всеки 10 % разлика в социално-икономическия статус водят до 34 % увеличение на честотата на тормоза. Съществуват реални проблеми за интеграцията в образователната система на децата от бедните семейства – обикновено жертви на тормоз, което води след себе си лоши образователни резултати, нисък социално-икономически статус, несигурност при намиране и задържане на работа, влошен хранителен и здравен статус, значително висок риск от бедност и социално изключване, което при създаването на семейства и отглеждането на децата в тях води до един порочен кръг и лоши перспективи за излизане от него. Многопластовият характер на причините за проявите и участието в тормоза и сложността и тежестта на последиците от него изискват разностранни и комплексни подходи за превенцията и своевременното, и устойчивото им преодоляване, съгласно доминиращите становища на изследователската общност. Превенцията на тормоза добива решителна роля предвид фактите, че веднъж отключени в детска възраст, проявите на тормоза могат да продължат дълго време, а също и че нерядко тормозът се третира като липса на добро възпитание и се неглижира, което води до задълбочаването му. За успешното постигане на целите на превенцията важно значение има прилагането на комплекс от адекватни директни и буфериращи протективни мерки, насочени към ограничаване на възникването на рисковите фактори или на влиянието на вече съществуващи такива. Съвременните протективни мерки не се изчерпват само с оказването на психологическа помощ и подкрепа на участниците в агресивните прояви и на усилия за създаването в училищата на среда за ограничаването им, а са с приоритетна насоченост и към повишаването и стабилизирането на ролята на наблюдателите на тормоза, на семейството, на здравословните начин на живот и хранене и на прекъсването на порочния кръг: необразованост – бедност – влошени физическо и ментално здраве.

Поведението на наблюдателите на агресията и тормоза се определя като един от ключовите протективни фактори за възпиране на проявите му. Това включва елиминиране на безразличието и демонстриране на нетърпимост, активно противопоставяне и порицаване на агресивното поведение, както и оказване на съпричастност и подкрепа на жертвите. Семейството играе изключително важна роля на директен и буфериращ протективен фактор за превенцията на тормоза и своевременното преодоляване на последиците от него. Тази негова роля е функция на стабилността и устойчивостта му, на изграждането

и поддържането на взаимоотношения на близост, топлина, разбиране, доверие и подкрепа, на положителни психоемоционална среда и поведенчески пример на родителите, на стремеж за поддържане на добър образователен и адекватен социално – икономически статус, както и на стимулирането на здравословен начин на живот и хранене. Семейството следва да полага усилия за осигуряване на интелектуалното развитие на децата си, да възпитава просоциални компетентност и поведение у тях, водещи до по – добри възможности за общуване и създаване на близки и приятелски взаимоотношения, да поражда и окуражава положителни нагласи и поведение към обучението и постигането на добри образователни резултати. Отговорност на семейството са също така и изграждането на негативно отношение към вредните навици – пушене, злоупотреба с алкохол и наркотици, избягване консумацията на „храни боклуци" и поддържането на контакти с лица, склонни към агресия, насилие и тормоз, както и на упражняването на контрол за избягване на вредното въздействие на електронните медии и рисковете за тормоз в интернет. Отговорността на обществото за осигуряване на подкрепа за превенцията на агресията и на негативните последици от нея следва да бъде ориентирана към:

• окуражаване и подпомагане на семействата за реализиране на ролята им на протективен фактор;

• осигуряване на възможности за всички деца да получат подходящо образование и стимулиране на семействата и децата им да се възползват от тази възможност;

• ограничаване на тютюнопушенето, злоупотребите с алкохол и наркотици, както и на предлагането и консумацията на „храните боклуци";

• упражняване на натиск върху медиите с цел ограничаване показването на рекламни послания на горните продукти, както и на агресия и насилие;

• създаване на условия за практикуване на повишена физическа активност;

• обезпечаване на устойчива хранителна сигурност и популяризиране придържането към достоверен модел на здравословно хранене.

Ролята на храненето в превенцията на агресивното поведение и тормоза и на последиците от него е ориентирана в две посоки. Първата от тях е свързана с ограничаването или елиминирането на консумацията на по – горе посочените храни, повлияващи негативно поведението, свързано с тормоза, докато втората посока е ориентирана към стимулиране на консумацията на храни и хранителни добавки, които способстват за намаляването на импулсивността, агресията и стреса. Придържането към Средиземноморския модел на хранене доказано осигурява пълноценното задоволяване на организма с необходимите му хранителни вещества. Профилът на хранителната адекватност на Средиземноморската диета дава възможност тя да бъде утвърждавана като обществен хранителен план с аргументирана от традицията и съвременната наука състоятелност и ползотворност за превенцията на физическото и менталното здраве, включително и на поведенческите проблеми, свързани с проявите на тормоза. Постигането на устойчиво намаляване на предпоставките за изпадане в бед-

ност и социално изключване на немалък брой семейства може да бъде първата успешна крачка за даване на шанс на децата им за правилното им развитие и за решително ограничаване на рисковете от влошено хранене, от ниска образованост и от агресивно поведение и участие в тормоз, които иначе са крадци на здравето, нормалния живот и щастието на хората. Пълното отсъствие на агресия е по-скоро голям недостатък, отколкото достойнство. Агресията в определена степен е необходима за нормалното развитие на детето, иначе то не може да опознае света около себе си, да се защити, да се конкурира с другите. Дългата проява на агресия обаче може да доведе до невроза. Опитвайки се да възпитават детето си да бъде добро и отзивчиво, някои родители се стремят максимално да ограничат проявите му на агресия. Агресията се подклажда от семейните отношения. Много често се случва агресивното поведение да е отражение на семейните отношения. Ако родителите често си служат с физически наказания, това е свързано с факта, че и детето не може да общува по друг начин. Детето знае че го бият, за да слуша, и естествено се научава и то да удря и бие, за да го слуша другото дете. Безсмислено е да се убеждава детето, че трябва вежливо да помоли за играчката другото дете, ако родителите викат и вземат от ръцете му чуждата играчка. С течение на времето децата стават практически неуправляеми, не реагират на никакви молби или уговорки, а само на повишен тон или физическо въздействие. Агресията може да се използва като средство за привличане на внимание. В този случай детето може да се държи агресивно, за да привлече вниманието на околните. Широко разпространена причина за агресия е ревността. В този случай агресията на детето може да бъде насочена както към човека, който се опитва да завоюва, така и към конкурента за сърцето му. Често може да се случи при семейства с повече деца, но проявите са мимолетни. Понякога може да възникне агресия към дете, на което вашето завижда. Целта е другото дете да бъде принизено и наказано за превъзходството му. Ако предмета на завист е играчка, детето може да я отнеме, но не за да си играе с нея, а за да я счупи или скрие, т. е. да унищожи по всякакъв начин различията между него и гордия собственик на играчката. Това поведение говори за ниска самооценка на детето. В такива случаи е необходимо да се помогне на детето да осъзнае своята индивидуалност и да му се покажат предимствата пред другите деца. Някои деца използват агресията в качеството на защита от неясното или враждебното, изхождайки от принципа, че най-добрият начин на отбраната е нападението. Такова поведение е свойствено за деца, чиито родители нямат ясна стратегия за възпитание и оценяват постъпките на детето си според настроението, събитията, участниците. Детето знае, че може да очаква всичко от хората, затова по-лесно е да се държи агресивно «за всеки случай». Често се наблюдават случаи на автоагресия, когато детето само си причинява болка. Една от причините е строгата забрана за проява на агресия към хората. На детето е много трудно „да избие“ всички негативни и силни емоции, които бушуват в него, а се притеснява ужасно много да не загуби любовта на родителите си. Не трябва да се чака детето само да се успокои, а му се помогне, ако трябва и

на шега. То трябва да се научи да излиза позитивно от конфликтна ситуация. В противен случай използването на собственото тяло за автоагресия рано или късно ще доведе до занижена самооценка. Във всички случаи, в които детето проявява агресивно поведение, родителите трябва да направят всичко възможно то да разбере, че го обичат безусловно, т. е. без значение как се държи.

Малкото дете не може да анализира своите преживявания и натрупващите се негативни емоции му създават огромен психологичен дискомфорт и по тази причина задължение на родителите е да му помогнат да изрази това, което чувства.

Сладкишите, чипсът и бързото хранене правят хората агресивни и раздразнителни. Диетичните трансмастни киселини и особено маргаринът водят до появата на раздразнителност и агресия в човешкото поведение. Това става ясно от изследване на учени от медицинското училище на Калифорнийския университет в Сан Диего. То било проведено с 1000 души – мъже и жени на различна възраст. Резултатите са първите категорични потвърждения на връзката между трансмазнините и отрицателното поведение на хората, което рефлектира и върху околните. То се отличава с раздразнителност, която понякога избива в открита агресия. Трансмазнините присъстват в големи количества в маргарина, добавяни са в тестото, за да го направят ронливо, има ги и в полуфабрикатите. Съдържанието им е високо също и в чипса, хамбургерите, вафлите, промишлено произведените бисквити, кексове и баници, в пастите, тортите, в разтворимите кубчета бульон и разтворимите супи, в пуканките за микровълнова печка, в евтините шоколади. Пържените картофки, характерни за бързото хранене, също съдържат високи количества трансизомери заради мазнината, в която са приготвяни. Неблагоприятното въздействие от тях върху здравето се изразява не само в промените на настроенията, но и в повишеното ниво на лошия холестерол в организма, влошаването на метаболизма, повишената устойчивост на инсулина, прекаленото окисляване, негативното въздействие върху състоянието на сърдечносъдовата система. Специалистите, анализирали връзката между употребата на трансмастните киселини и раздразнителността, откриват, че употребата на голямо количество трансмастни киселини е тясно свързано с проявата на силна агресия. Трансмазнините са по-вероятната предпоставка за появата на раздразнение и агресивност от всички останали фактори, оценени в анализа – казва проф. Голомб. Влиянието на храната върху поведението, но този път на подрастващите, е обект и на още едно изследване, проведено от американския доктор Деламор Робъртс. Той е убеден, че агресивността при децата е функция на количеството изядени от тях «бързи храни».

Британски учени пък проследили 17 000 души от детството до 34-годишна възраст, за да докажат, че невръстните, които ядат много сладко, имат повече прояви на насилие, като пораснат. Те установили, че 69 % от хората с агресивни постъпки са яли всекидневно сладкиши. Според психолози, ако на малките редовно се дават шоколади и бонбони, те няма да могат да се научат спокойно да очакват желаното. Неспособността да бъде отлагано получаването на удо-

волствие предизвиква у такива деца прояви на раздразнение, които по-късно могат да доведат и до антиобществено поведение.

Децата разграждат сравнително бързо кофеина от организма си – за около три часа елиминират половината от постъпилото в организма количество кофеин, но многократно е доказано, че детският организъм е много по-уязвим към въздействието на метаксантините кофеин, теобромин и теофилин. И въпреки че кофеинът в шоколада е в няколко пъти по-малко количество, отколкото в кафето, то неговият ефект е подсилен от теобромина и другите въздействащи на нервната система вещества, като фенилетиламина, анандамида, захарта. От тази гледна точка е нелогично да не даваме на децата си кафе, а да им разрешаваме какаови продукти и кола. Нежелателно е да се предлагат на децата шоколад, шоколадови бонбони, вафли и каквито и да е изделия с какао. Те формират наркоструктура в детската личност, излишно превъзбуждат и изтощават неукрепналата нервна система, водят до агресия, често стават причина за алергии, мигрена и кариеси, забавят перисталтиката на червата. Поради характера си на афродизиак, шоколадът води до преждевремнно полово съзряване, което пък е свързано с много допълнителни проблеми от морално-етичен и психологически характер.

Ето мнението и на д-р Димитър Пашкулев: „В периода от 1 до 5 годинки, незрелостта на нервната система, черния дроб и жлезите прави целесъобразно въздържането от тежки и възбуждащи храни, включително от така съблазнителния шоколад“. Повечето хора пият напитки с кофеин, защото това ги кара да се чувстват по-будни и подобрява настроението им. Много проучвания показват, че кофеинът всъщност подобрява когнитивните умения, при изпълнение на задачи, но в краткосрочен план. За съжаление тези проучвания не отбелязват навиците на участниците, свързани с кофеина. Пиенето на кофеин освобождава адреналин. Адреналинът е източник на състоянието „бой-или-бягай“, свързано с механизъм за оцеляване, който приканва към агресия, когато индивидът се изправи пред заплаха. Механизмът „бой-или-бягай“ блокира рационалното мислене, за сметка на бързата реакция. При въздействие на кофеина върху мозъка човек изпада в хипервъзбудено състояние, в което емоциите надделяват и контролират поведението. Раздразнителността и тревожността са най-често забелязваните емоционални ефекти от кофеина. Негативните ефекти от прилив на адреналин, предизвикан от кофеин, не са само поведенчески. Изследователи от Carnegie Mellon University са открили, че големи дози от кофеин повишават кръвното налягане, стимулират сърцето и произвеждат внезапно плитко дишане, което лишава мозъка от кислорода, необходим да поддържа мисленето спокойно и рационално. Мозъкът е много капризен, когато стане дума за сън, защото при съня мозъкът минава през сложни серии от цикли, за да се събуди индивидът добре отпочинал. За подобряване на качеството на съня, трябва да се намали приема на кофеин. Всякакъв кофеин в кръвообращението пречи на заспиването и нарушава качеството на съня, като намалява фазата от съня наречена „бързо движение на очите“ (REM)– дълбокият сън, през който тялото се

възстановява и обработва емоциите. Кофеинът произвежда адреналин, който е причина за раздразнителност като нежелана емоция. Той е физиологически и психически пристрастяващ стимулант.

Прекалената консумация на газирани и енергийни напитки също поражда агресия у децата. Причината се крие във високите дози захар и кофеин, съдържащи се в тези напитки. Между 30 – 50 % от юношите в САЩ редовно консумират енергийни напитки. Те са категоризирани като хранителни добавки, което позволява да се избягва поставеното от американската FDA ограничение за съдържанието на кофеин от 70 мг на около 350 мл безалкохолни напитки.

Установено е, че енергийните напитки могат да съдържат между 75 и 400 мг кофеин, като съставки като гуарана, семена от кола, йерба мате и какао могат да бъдат допълнителни източници на необявени количества кофеин.

Ескалацията на агресия обаче не е единственият проблем, който създават енергийните и безалкохолните газирани напитки. Например в Германия, Австралия и Нова Зеландия официално се регистрират токсичните ефекти от консумацията на енергийни напитки, сред които са: чернодробно увреждане, бъбречна недостатъчност, дихателни нарушения, повишена възбудимост, гърчове, психични състояния, гадене, повръщане, коремна болка, тахикардия, миокарден инфаркт, сърдечна недостатъчност и дори смърт.

Рисковите групи, които са най-уязвими от токсичността на енергийните напитки, са деца със сърдечна патология, хиперактивност с дефицит на вниманието, диабет и хранителни разстройства. През 2009 г. Европейската агенция по безопасност на храните представи своето становище относно две биологично активни вещества, често включвани в състава на енергийни напитки: таурин и d-глюкоронолактон. Те са естествени съставки на храната и са нормални метаболити на обмяната на веществата в организма, но при висок прием тауринът е възможно да има неблагоприятни ефекти основно върху мозъчната дейност, а d-глюкоронолактонът върху дейността на бъбреците. Подсладителят, използван в напитките без захар – аспартам, е екзотоксин. Той намалява ефективността на невротрансмитерите в мозъка, а това пречи на способността им да предават информация. Количеството изпити газирани напитки има пряко влияние върху проявите на агресия сред подрастващите. Това сочат резултатите от изследване на американски учени, анализирали поведението на около 3 хил. деца. Оказало се, че децата, които дневно пият 4 и повече газирани напитки, са много по-склонни към физическо нападение над животни и други деца. Проучването не дава стопроцентова оценка за силна връзка между агресията и децата, но изглежда, че наличието на кофеин или фруктоза в напитките увеличава насилието, проявено от тяхна страна. При децата Е-тата предизвикват свръхвъзбудимост на централната нервна система, което се изразява в нервност и трудно заспиване.

При депресия и агресия е необходимо достатъчно количество сън и редовна физическа активност, което допълнително стимулира мозъка да произвежда невротрансмитери. Витаминте ог група В, Омега-3 мастните киселини и други

хранителни вещества имат мощен ефект върху мозъчната химия. Липсата им може да доведе до дисбаланс, който предизвиква нарушения в настроението. В действителност хранителната терапия може да се окаже най-доброто лечение, като при това се има предвид, че:

• Аминокиселините помагат на организма да произвежда невротрансмитери, които влияят върху настроението. Богати източници на аминокиселини са храни като: пуешко месо, кашкавал, пиле, риба, боб, бадеми, авокадо, банани тиквено семе и др.

• Тялото се нуждае от витаминт B6 за преобразуване на аминокиселините, При липса на този витамин процесът се забавя. Богати източници на витамин B6 са следните храни: говеждо месо, риба тон, банани, пуйка сини сливи и др.

• Витамин B12 играе роля при превръщането на аминокиселините във важни невротрансмитери – серотонин и норадреналин. Миди, стриди, пиле, раци, сьомга, пуешко, риба тон, мляко, яйца са храните, които доставят на организма необходимото количество от този витамин.

• Хората, които страдат от депресия и агресия, почти винаги имат ниски нива на фолиева киселина, което причинява симптоми на безпокойство и по-тежки случаи – поведение като при шизофрения. Богати на фолиева киселина са пуешкото месо, леща, спанак, зеле, ряпа и др.

• Магнезият е минерал, който спомага за бързо възстановяване от тежка депресия. Той помага и за облекчаване на състоянията на тревожност и безсъние. Високо съдържание на магнезий има в храните: овесени трици, спанак, тиквено семе, зрял фасул и др.

• Цинкът облекчава тревожността и раздразнителността. Стриди, раци, пуешко месо, леща, кисело мляко, тиквено семе са храните, богати на този минерал.

В заключение всичко изложено по-горе показва, че проблемът с хранителния режим на децата като фактор за детската агресия става все по-актуален. Здравословният модел на хранене, в който да не липсват хранителни елементи и максимално са изключени „вредните храни“, гарантира здравето и намалява агресията.

References

1. **Galabov, A.** (2001): Svetovna konspirazia sretchu zdraveto (Global conspiration about health), Sofia: Kibela.

2. **Kolbin, A.** (2002): Chrana I lechenie (Food and treatment). Sofia: Kibela.

3. **Petrov, G.** (2011): Organichna himia (Organic Chemistry). Sofia: Nauka i izkustvo.

4. The Gale Encyclopedia of alternative medicine (2009). Sofia: Svetovna bibilioteka.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-131/07.02.2018 г. на Шуменски Университет „Епископ Константин Преславски“.

Prof. PhD Plamen Ivanov
Department of Social work Pedagogical faculty
Konstantin Preslavsky – University of Shumen
e-mail: p.ivanov@shu.bg

Teodora Sotirova
PhD student and Lecturer Department of Department of Technological and Vocational Education, Preschool and Primary School Education
Pedagogical faculty Konstantin Preslavsky – University of Shumen
e-mail: teodorasotirova@abv.bg

РОЛЯТА НА ЦЕНТЪРА ЗА ПОДКРЕПА ЗА ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ – ОБЩИНСКИ ДЕТСКИ КОМПЛЕКС – НОВИ ПАЗАР ЗА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ИЗРАСТВАНЕ НА УЧЕНИЦИТЕ И ТЕХНИТЕ ИНТЕРЕСИ

Пламена Д. Неделчева

THE ROLE OF THE MUNICIPALITY CHILDREN'S CENTRE IN NOVI PAZAR FOR SUPPORTING CHILDREN'S INTELLECTUAL GROWTH AND PERSONAL DEVELOPMENT

Plamena D. Nedelcheva

ABSTRACT: The article discusses the role of the Centre for supporting children's personal development / Municipal Children's center in the town of Novi Pazar, in the students' intellectual growth and development. The goal is to familiarize the auditory with the results of the cooperation between the schools on the territory of Municipality of Novi Pazar and Municipal Children's Centre in Novi Pazar.

KEYWORDS: intellectual growth, relation, education, resource, cooperation, support

Общинските центрове по смисъла на чл. 49, ал. 1 от Закона за предучилищното и училищното образование са за развитие на интересите, способностите, компетентностите и изявата на децата в областта на науката, технологиите, изкуствата и спорта [1., с. 15]. Устройството и дейността им се уреждат с Правилник, приет с решение на Общински съвет по области и се утвърждава от общинските кметове.

В страната центровете за подкрепа, включително Националният дворец за децата, ученическите общежития, астрономическите обсерватории и планетариуми, се утвърждават като най-доброто място за личностно развитие на ученика в свободното му време. Там подрастващите развиват своите интереси, начин на поведение, разгръщат възможности, за които задължителната образователна подготовка се оказва несъвършена, със сериозен дефицит. По тези съображения броят на Центровете за подкрепа за личностно развитие в цяла България наброява близо 100 (сто). Тези центрове обхващат областите: Благоевград, Бургас, Варна, Велико Търново, Враца, Видин, Габрово, Добрич, Кърджали, Кюстендил, Ловеч, Монтана, Плевен, Пловдив, Пазарджик, Разград,

Русе, Силистра, Сливен, Смолен, София – град и област, Стара Загора, Търговище, Хасково, Ямбол и Шумен.

В област Шумен са четири на брой и това са Център за подкрепа за личностно развитие – Обединен детски комплекс – гр. Шумен, Център за подкрепа за личностно развитие – Ученическа спортна школа „Хан Крум“ – гр. Шумен, Център за подкрепа за личностно развитие – Център за работа с деца – гр. Каспичан и Центъра за подкрепа за личностно развитие – Общински детски комплекс – гр. Нови пазар.

Целта на настоящата публикация е да се представи пред широката аудитория опита и ролята на Центъра за подкрепа за личностно развитие – Общински детски комплекс – гр. Нови пазар, относно реализирането на стратегически мерки за повишаване на интелектуалното израстване на учениците в извънучилищните дейности в Община Нови пазар и техните интереси. Основната цел е качествено интелектуално и физическо развитие на учениците и подобряване на учебната среда чрез участие в извънучилищни форми.

Необходимият ресурс е налице. Центърът за подкрепа за личностно развитие – Общински детски комплекс – гр. Нови пазар разполага с качествени преподаватели, за които приоритет е отчитането на вариативността на нивото на ентусиазираните участници за надграждане на нови знания и умения. Интелектуалното развитие на децата, учениците или участниците към детския комплекс, като основен принцип на приобщаващо образование, е насочено към подкрепа за личностно развитие на всеки ученик.

Педагогическите форми в Центъра за подкрепа за личностно развитие – Общински детски комплекс – гр. Нови пазар, са насочени в следните области:

– област „Технологии“- действащ кръжок по изобразително и приложно изкуство „Сръчни ръчички“, кръжок „Знам и мога“,. школа „Гражданско образование и Диалог“, кръжок по „Краезнание“, школа „Опознай родината“, кръжок „Моделизми“, клуб „Работа с природни материали“, арт-клуб „Работливко“, арт-студио „В страната на чудесата“, клуб „Приказен свят“ и клуб „Аз и светът около мен“;

– област „Изкуства“- тук са включени педагогическите форми: „Фанфарен оркестър“, Мажоретен състав „Кадети“, Мажоретен състав „Джуниър“, Детска театрална трупа „Магия“, клуб по „Художествено слово“, клуб по „Художествено слово № 1“, клуб „Български народни празници“, клуб по „Ученически обектив – Младежка зона“, „Детско шоу и забавление“, „Бърборани – сладурани“;

– област „Спорт“ включва: секция по тенис на маса „Заедно можем“, школа по Футболен отбор „Лъвчетата на ОДК“, клуб по „Каратистите на ОДК“, школа по лека атлетика „Спорт и здраве“, „Футболна школа „Малките лъвчета на ОДК“ и клуб на „Малките каратисти на ОДК“.

Дейностите, които се предоставят от Общински детски комплекс – гр. Нови пазар, са насочени към спецификата за развитие на интересите, способностите, компетентностите и изявата на децата и учениците в областта на науките, технологиите, изкуствата и спорта. Те се провеждат като: индивидуална работа;

работа в различни организационни педагогически форми; масови прояви и публични изяви [5., с.6]. В центъра се работи активно и се осъществява 100 % общинската политика след влизането в сила на Закона за предучилищното и училищното образование след 01.08.2016г., за осигуряване на обща подкрепа за личностно развитие на децата и учениците от 5 до 18 – годишна възраст на територията на община Нови пазар чрез следните дейности:

– Включване на участниците от целевите групи в организирани обучителни, творчески, възпитателни, спортни и спортно-туристически дейности на общинско, областно, национално и международно равнище, включително през ваканциите; участието им в организирани групи за занимания по интереси в областта на науките, технологиите, изкуствата, спорта, глобалното, гражданското и здравното образование, както и за придобиване на умения за лидерство; участие на децата и учениците в общински, областни, национални и международни проекти, програми и форуми в областта на науките, технологиите, изкуствата и спорта, кариерното ориентиране на учениците, превенция на насилието и преодоляване на проблемното поведение, педагогическата и психологическата подкрепа; поощряване на участниците в целевите групи с морални и материални награди за високи постижения в областта на науките, технологиите, изкуствата и спорта, както и за особен принос към развитието на центъра за подкрепа за личностно развитие, който представляват [3., с.12].

Групите за обучение могат да бъдат постоянно действащи, временно действащи през учебната година, временно действащи през ваканциите.

Таблица № 1.
Отчитане на резултати за проявен интерес към ЦПЛР-ОДК – гр. Нови пазар

Интерес към ОДК през годините						
№	Учебна година	Постоянно действащи групи	Временно действащи през учебната година	Временно действаща през ваканцията	Общ брой групи	Общ брой записани ученици
1	2014/2015	14	1	4	19	186
2	2015/2016	14	1	7	22	198
3	2016/2017	16	2	6	24	351
4	2017/2018	20	3	4	27	522

Резултатите са показателни и красноречиви. Стремглаво нарастващият брой ученици, доказателство за осъзната потребност и мотивация, води пропорционално до увеличаване на постоянно и временно действащите групи през учебната година и ваканциите, което рефлектира върху броя и качествената характеристика на преподавателите. С осъществяване и организиране на най-различни мероприятия и дейности се развива и надгражда интелектуалното състояние чрез израстване на учениците, посещаващи с интерес и любознателност формите за извънучилищната дейност.

Ролята на Центъра за подкрепа за личностно развитие – Общински детски комплекс – гр. Нови пазар, е от стратегическо значение за развитието на учениците в община Нови пазар. В часовете се създава пространство за насърчаване на толерантността – специално обособен кът за индивидуална и групова работа. Провеждат се групови занимания с участие на родители, като целта е изграждане на позитивна връзка между родител-дете; разпознаване на агресивните прояви или белезите на децата, които стават жертва на вербална или невербална агресия, усвояване модели на реакция при проблемно поведение. Чрез работилниците за деца и родители във всички клубове, групи, трупи, секции, школи се създават условия за:

1. Преодоляване на трудности и проблеми;

2. Възможност да се наблюдава желанието на децата и родителите да творят заедно с учителя;

3. Насърчаване на искреното и позитивно общуване, добрите постъпки и малките успехи, особено при проблемните деца;

4. Спечелване доверието на родителите и тяхната подкрепа при провеждане на съвместна дейност с цел получаване на оценка от тях и поощряване на децата;

5. Здравна култура – здравословно хранене, хигиена, физическа активност;

6. Изгражда се отговорност при изпълнение на поставените задачи;

7. Работи се в група, а при индивидуални случаи на неприемливо поведение или насилие, родителите се насочват към съответни институции.

В различни научни изследвания се представя понятието „*интелектуално развитие*“ и са се обособили различни примери. Самото интелектуално израстване е в резултат от повишена концентрация на внимание, активизиране на умствената дейност, повишаване на комуникативността в многообразните и различните форми.

В анкетно проучване взеха участие ученици с разнороден състав: етнически произход, възможности, интелект, семейно положение, здравословно състояние, нравствени дефицити и т. н., както и родители от различни сфери на икономическия и социалния живот.

Чрез анкетата с горепосочените бенефициенти на територията на община Нови пазар анализирахме въпросите и направихме следните *изводи*: постигнато е значително развитие на интересите и способностите от участниците в целевите групи (богат набор от клубни дейности, насърчаване и развитие на таланта, който притежава съответния участник в клубните дейности), компетентностите и изявата им в областта на науките, технологиите, изкуствата и спорта, глобалното, гражданското и здравното образование. Клубовете по интереси удовлетворяват потребностите и развиват способностите на посещаващите ги ученици, повишават тяхното самочувствие, вярата в собствените им сили и често компенсират липсата на внимание и грижа от страна на възрастните.

На въпроса със свободен отговор от анкетното проучване: „С какво Вашето участие в клубната дейност е допринесло за развитието на Вашите възможности?“. Отговорите са:

• интересно и пълноценно използване на свободното време;
• интелектуално израстване в областта на изкуството;
• личностно развитие и обогатяване;
• контакти с хора със сходни интереси;
• активен междукултурен обмен с други институции, НПО и Читалища;
• работа по проекти и осъществяване на различни идеи и инициативи;
• публична изява и социална активност;
• изграждане на умения за изготвяне на проекти и работа в екип;
• формиране на лидерски умения и умения за разрешаване на конфликти.

От направения SWOT анализ на сегашното състояние, във връзка с разработването на Стратегията за развитие на Общински детски комплекс като център за подкрепа за личностно развитие в периода 2016–2020 г., се очертаха силните страни на Общински детски комплекс и могат да се направят следните изводи:

✓ Свободният избор на детето и неформалното общуване в групата прави Общински детски комплекс привлекателно място за децата и учениците от Нови пазар.

✓ Работи се с деца от различни училища, на различна възраст, но с общи интереси, което ги кара да се възприемат като една общност.

✓ Турнетата на съставите и трупите в страната и чужбина, за участия в конкурси и фестивали, дават възможност децата да живеят заедно, да проявяват своя характер и същевременно да го променят, ако той не се възприема от групата.

✓ Голяма роля за ефективността на работата в Общински детския комплекс и реализацията на възпитателните възможности има личността и свободата на учителя. Учителите сами разработват програмите си за осъществяване на учебно-възпитателния процес в школите, съставите, клубовете, секциите и кръжоците. Прилагат нови подходи и методи, които ги правят партньори на учениците, а не безспорни авторитети.

✓ Индивидуалният подход към всяко дете е възможност за неговата лична изява. Изключително много се работи върху личността на ученика – инициативен, с възможности да работи заедно с другите, да умее да решава проблеми, да се справя в ситуации, да умее да мисли и да предлага собствени идеи.

✓ Работи се за професионалното ориентиране на учениците и много от тях продължават образованието си в университети със сходни на клубове, кръжоци и школи по специалността.

✓ Гражданското образование е в основата на работа във всички състави, клубовете, секциите и кръжоците и школи. Уважението към различието, социалното сближаване, активното гражданско участие и междукултурния диалог са в основата на възпитателния процес.

✓ Популяризирането на дейността на Общински детски комплекс чрез ежедневно поддържане на сайта, чрез подаването на информация към Община Нови пазар и отразяването на събитията, организирани от Общински детски

комплекс, в медийното пространство, дават възможност за запознаване на родителите и обществеността с успехите на децата.

✓ Участието на директора и учителите в общински и национални форуми по проблемите на образованието, извънкласната работа и свободното време на децата с доклади, мнения и предложения допринасят за утвърждаването на тези центрове като най – доброто училище за личностното развитие на ученика в свободното му време и търсене на мястото им в образователната система

Като най-слаба и проблемна страна се оказва материалната база и нерегламентираното финансиране на детските комплекси както в страната, така и на местно ниво. Всяка година финансирането на тези звена се определя с Постановление на МС, без ясни критерии. Издръжката на базата и текущите разходи са поети изцяло от Община Нови пазар. Общински детски комплекс търси възможности и за собствени приходи от концертна дейност, от продукция на школите и клубовете, както и от спонсори и родители.

Изключително сериозен проблем си остава базата на детския комплекс. Всички клубове, трупи, кръжоци, секции и спортните школи и състави ползват училищните бази, градските стадиони и предоставена зала в градското читалище. Това създава неудобства както на ръководството и учителите, така и на децата и техните родители, но се справяме отлично и в това положение.

Новият Закона за предучилищно и училищно образование отваря нови възможности за всички центрове в страна, както и пред Общински детски комплекс – гр. Нови пазар. За първи път има Стандарт за приобщаващото образование и утвърден от министъра План за обучение, който е по-благоприятен от досегашния, преди 01.08.2018 г.

Ако проследим внимателно това, което се постига в школите, съставите, клубовете и кръжоците и т. н. на Общински детски комплекс, ще установим, че там на практика вече са приложени голяма част от идеите, заложени в новата Концепция за развитие на образованието, в частта основни цели и задачи на предучилищното и училищното образование по отношение личността на ученика. Считаме, че на този етап няма реална заплаха за институцията [6., с.231].

Безспорна полза от участието в клубните форми са положителните промени и в пряката учебна дейност – по-бързо усвояване на нови знания, увеличаване бързината на реакциите, развиване на пространственото и абстрактното мислене. Работата в клубните форми стимулира креативността и творческите изяви на участниците в тях. Мултипликационният ефект е свързан с изграждане на умения за сътрудничество и взаимодействие с обществени организации и институции, с изяви на ЦПЛР-ОДК на общинско, областно, национално и международно ниво.

В хода на изследването се очерта цялостната визия на Общински детски комплекс – гр. Нови пазар и значимостта на извънучилищните дейности в изграждането на моралните устои и ценностна система, културно-образователни умения и насърчаване към индивидуалност сред подрастващите. Интелектуалното израстване не е само изясняването на проблема за същността на управлен-

ската дейност и каква роля заема в Центъра за подкрепа за личностно развитие, а да се предостави възможност за разкриване в дълбочина на нейната многоплановост и специфика за интелектуалното израстване на малки и големи ученици. Методите, които са използвани, са базирани на фактически резултати от участията на групите, школите, клубовете, съставите и кръжоците в общоградски, областни, регионални, национални и международни състезания и мероприятия.

В процеса на дългогодишните лутания и търсения на верни пътища изкристализира все по-категоричната потребност, нужда и полза от Центровете за подкрепа за личностно развитие за цялостното израстване, формиране и възпитание личността на ученика. Неоспорим е фактът, че целевите групи в центровете, които имат свои облик и съдържание, са най-добрите помощници на училището. В този ред на мисли е противопоказно всякакво разногласие между двете институции. Нужно е осъзнато единодействие и взаимно проникване на формално и съдържателно равнище. Все още пожелателни остават нашите претенции за разбиране, подкрепа и помощ от страна на национални, областни и общински ръководства и цялата общественост.

Изводът, който може да се направи от тази взаимовръзка, е повишаване чувството за дълг и отговорност, за грижа и позитивен пример на преподаватели и гражданско общество, за да бъде още по-ползотворно влиянието на дейността за израстването на учениците, които активно участват в Центъра за подкрепа за личностно развитие – Общински детски комплекс – гр. Нови пазар.

References

1. Zakon za preduchilishno I uchilishno obrazowanie, http://www.mon.bg/bg

2. Naredba za priobshtavashtoto obrazovanie, http://www.mon.bg

3. Pravilnik za ustroystvoto I deynostta na Municipal Children's Centre in Novi Pazar. – http://www.novipazar.acstre.com

4. Obshtinska strategiq za podkrepa za lishnostno razvitie, http://www.novipazar.acstre.com

5. Oblastna strategiq za podkrepa za lishnostno razvitie na detsa I ushenici v oblast Shumen, http://www.strategy.bg

6. Plamena Nedelcheva/Deinostite na Obshtinski detski kompleks kato Tsentar za podkrepa za lichnostno razvitie v konteksta na noviq zakon za preduchilishno I uchilishno obrazowanie/Sbornik s dobri pedagogitsheski praktiki ot cjala Bulgarija,/ Fondatsiya Kuzmanov, http://www.foundationkuzmanov.com

Пламена Димчева Неделчева
Докторант
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
катедра: Педагогика и управление на образованието
e-mail: plamena_nedelcheva13@abv.bg

УЧИЛИЩАТА ПО ИЗКУСТВАТА И НОРМАТИВНИТЕ ДОКУМЕНТИ

Ралица П. Базайтова

THE SCHOOLS OF ARTS AND THE REGULATIONS

Ralitza P. Bazaytova

ABSTRACT: The article reflects on the schools of arts, which are under the administration of the Ministry of culture, the cultural policy and the regulations about their foundation and activities through the years.

KEYWORDS: schools of arts, cultural policy, regulations, gifted and talented students

Основаването на първите училища по изкуствата в България е в края на XIX и началото на XX век. Проследяването на нормативната база и документите за тяхното основаване се оказва трудна и интересна задача. Приемствеността и наследяването на по-стара институция също така е трудно доловима във времето в много от случаите.

Нормативната база в България след 1878 г. дава нови възможности пред образованието в страната. Действащите след 1878 г. закони са: Закон за отваряне на Висше училище от 1889 г., Закон за народното просвещение от 1891 г., Закон за практическите занаятчийски училища от 1894 г., Закон за средното девическо образование от 1897 г., Закон за професионалното образование от 1907 г., Закон за Университета от 1907 и други. Законът за народното просвещение е в сила до 1909 г. и потвърждава правото на разкриване на частни училища. През цитираната година е приет новият Закон за народното просвещение, който от своя страна е изменен и допълнен през 1921 и 1923 г. През 1934 г. се приема Наредба-закон за предучилищното възпитание, а през 1935 г. – Наредба закон за реалните училища. През 1940 г. е утвърден с указ на цар Борис III нов Закон за народната просвета, ДВ бр. 132 от 14.06.1940 г. След 1944 г. с Постановление на Министерския съвет се откриват 36 пълни и 31 непълни гимназии в страната. В 1948 г. е приет нов Закон за народната просвета, който разделя образованието на общо и специално, както и нов Закон за висшето образование, изменяни многократно през годините.

Въпросът за създаване на училища за изкуства се повдига от редица възрожденци още преди 1878 г., но към създаване на първите частни училища се пристъпва чак в края на XIX и началото на XX. Към музикалните дружества

в страната се създават първите частни музикални училища – Бургас, Стара Загора, Варна. Откриването на Държавното рисувално училище през 1896 г. е значително събитие в живота на следосвобожденска България. Това е реализирано от Константин Величков, министър на народното просвещение в кабинета на Константин Стоилов. Откриването се извършва с царски указ от 1896 г. на Цар Фердинанд и отделен Закон за Държавното рисувално училище на основание Закона за народното просвещение, като при първоначалното му разкриване се приемат ученици без средно образование и няма напълно формата на висше училище. В „История на българското образование", Радев, П., стр. 196, то дори е представено като „Рисувално средно специално училище". Претърпявайки многократни промени през годините в съответствие с новата нормативна база и новите стремежи на българското общество, Рисувалното училище прераства в Художествено-индустриално училище от 1909 – 1921 г., Държавна художествена академия от 1921 – 1944 г. с общ и специален отдел, Висш институт за изобразителни изкуства „Николай Павлович" от 1954 г., Национална художествена академия от 1991 г. Интересно явление, че нито едно от съществуващите в момента държавни средни училища по изкуствата не се счита за пряк приемник и наследник на Рисувалното училище, а само висшето ни училище – Художествената академия. Но изданието „Националната художествена академия 1896 – 2016", посветено на 120 години от създаването на Рисувалното училище, на стр. 122 се отбелязва, че през 1951 г. към Художествената академия се открива Художествена гимназия, като по този начин се подчертава не само примствеността, но и пряката връзка между висшето училище и средното училище. Интересен факт е, че тук се твърди, че средното художествено образование се появява като приемник на висшето образование и едва ли не като свързана, подчинена структура. На стр. 156 в същото издание е посочено, че „През периода 1973 – 1974 г. представители на Академията и служители от дирекция „Учебни заведения по изкуствата" разработват единна система на образованието по изкуство. „Тя включва следните степени:

Детски школи за изобразително изкуство към клубове и младежки домове, чиято цел е да откриват талантливи деца от най-ранна възраст и да участват в тяхното бъдещо развитие;

Средни специални художествени училища, които ще подготвят и квалифицират средни изпълнителски кадри за сферата на приложните изкуства и промишлените форми;

Висше учебно заведение – Художествена академия, където ще се обучават висококвалифицирани специалисти в областта на изящните, приложните и промишлените изкуства;

Следдипломна квалификация и специализация. Ролята на основен координатор на тази система се поема от Художествената академия, която през 70-те години се превръща в национален методически център." Така е отбелязано по скоро методическото ръководство, но не и пряката приемственост и историческата връзка. Дори и в даден момент това да е било вярно, в следващия момент

средните художествени училища пледират за своето „самостоятелно раждане“, а не се считат за приемници на Художествената академия. Така се оказва, че повечето от тях се появяват през 70-те години на основата на Закона за по-тясна връзка на училището със живота и за по-нататъшното развитие на народното образование в НР България, като са преобразувани в средни художествени училища от дотогавашни техникуми и занаятчийски училища. Откриването и преобразуването на ред училища към тогавашния Комитет за изкуство и култура, сред които Средно специално художествено училище – Котел, Средно специално художествено училище за сценични кадри – Пловдив, сега Национална гимназия за сценични и екранни изкуства – Пловдив, Средно специално художеството училище за приложни изкуства – Троян, сега Национално училище за приложни изкуства „Проф. Венко Колев“ – Троян, Средно художествено училище за приложни изкуства – София, сега Национална гимназия за приложни изкуства „Свети Лука“ – София, се извършва със заповед от 1975 г. на Министерство на народната просвета и Министерство на трута и социалните грижи на основание чл. 37 от Закона за по-тясна връзка на училището с живота. През 1978 г. е прието Разпореждане на Министерския съвет № 206 от 31 декември 1978 г., ДВ бр. 27, за приемане на генерална схема за специализация, концентрация и управление на националния комплекс „Художествено творчество, културна дейност и средства за масова информация“. Този твърде интересен документ, публикуван също така в Сборника с нормативни актове за управление на културата, е сред малкото места, на които може да се намери точен списък на институциите от тази епоха, в това число училищата по изкуствата и училищата по културата. За няколко от тях, това представлява и единствения документ, в който се отбелязва тяхното съществуване и функциониране по това време. В точка 17 на разпореждането „Средни учебни заведения“ са описани 20 училища по изкуствата и по културата, в това число и Единно средно политехническо училище интернат – по-късно Национален учебен комплекс по култура с Лицей за изучаване на италиански език и култура с участието на Република Италия и Център за изучаване на чужди езици – София. Липсва Националната гимназия за древни езици и култури „Константин – Кирил Философ“, която е открита с Разпореждане № 36 на Бюрото на Министерския съвет по-рано през същата 1978 г. като част от Неционален методически център за древни езици и култури към Комитета за култура. По неизвестни причини тук липсва така Средното художествено училище за приложни изкуства в София, което вече е било открито и преобразувано от занаятчийско училище. Липсва също така Каменоделното училище в Кунино, което е прехвърлено с Постановление на Министерския съвет от Министерството на образованието и науката към Министерството на културата значително по-късно – в 2006 г., което от своя страна поставя въпроса за изучаването на занаятите и прерастването им в приложни изкуства.

Първите занаятчийски училища в страната са създадени в края на XIX век, на основание Закона за занаятчийските училища от 1894 г. В Самоков от

учебната 1895/1896 г. се открива държавно практическо железарско училище, от 1900 г. Държавна образцова работилница. През 1905 г. е преместено в София, но развитието му тръгва в посока на техническо, а не на художествено училище. В 1895 /96 г. в Русе се открива Държавно столарско училище, но то също не дава начало на художествено училище. През 1895/1896 г. в Сливен се открива Държавно текстилно бояджийско училище, от 1899 г. то прераства в Държавна образцова тъкачно-бояджийска работилница. След известно прекъсване през 1908 г. е възстановена под името Държавно текстилно индустриално училище. Създаденото през 1975 година в Котел Средно специално художествено училище – Художествена гимназия не се счита за приемник на цитираното сливенско училище. А след идеите за преместването му в Ямбол, фактическото му преместването в Сливен, закриване в 1980 г. и наново откриване там през 1981 г. като Средно художествено училище за приложни изкуства, за което всъщност няма документи и последващото преобразуване в Национална художествена гимназия „Димитър Добрович“ – Сливен, летоброенето започва отново. През 1893 г. е открито Държавно девическо професионално училище по облекло и готварство, като през 1909 г. към него се присъединява Държавно практическо училище по шапкарство, цветя и бродерии. Като негови следовници биха могли да бъдат възприети по-късните техникуми по текстил и облекло, но за такова не се счита Занаятчийското училище – СПТУ за художествени занаяти, от 1975 година Средно специално художествено училище за приложни изкуства – София, преобразувено в Национална гимназия за приложни изкуства „Свети Лука“ – София. В 1911 г. в Троян е създадено Грънчарско училище, преобразувано многократно през годините, а за негов приемник се счита създаденото в 1975 г. Средно специално художествено училище, преобразувано в Национално училище за приложни изкуства „Проф. Венко Колев“ – Троян. В 1920 г. в село Кунино, Врачанско е създъдено с държавен указ Каменоделно училище, преобразувано по-късно в Професионална гимназия по каменообработване. В Трявна в 1923 г. е открито Държавно столарско училище, след това Средно художествено училище за приложни изкуства, сега Национална гимназия за приложни изкуства „Тревненска школа“ – Трявна. Съществува и отделен акт на царя за поставянето на основния камък на сградата. През 1923 г. в София е открито Средно училище по книгопечатане и графични изкуства, в последствие Техникум по полиграфия и фотография, сега Национална гимназия по полиграфия и фотография – София.

За разлика от художествените музикалните училища в страната, особено Националното музикално училище „Любомир Пипков“ – София, посочват своята повече от стогодишна история като приемник на създаденото в началото на XX век частно музикално училище в София. То е открито през 1904 г. като Първо Българско музикално училище, но е одържавено през 1912 година. Така от него се получават две държавни музикални институции – средно и висше. Така през 1912 г. имаме вече Държавно средно музикално училище с висш отдел – Държавна музикална академия на основание на новия Закон за

народната просвещение от 1909 г., преобразувана в Музикална академия с общ и специален отдел – през 1921 г., на основание на Закона за неговото изменение и допълнение от 1921 г. и Закона за Държавното музикално училище в София. Прави впечатление наличието на отделен специализиран Закон за Държавното музикално училище. В Бургас в 1921 г. с писмо на Министерството на народното просвещение е открито Народно музикално училище към Музикално дружество „Родни звуци", то функционира на основание на Правилник. За негов приемник се счита откритото през 1961 г. със заповед на Министерството на просветата и културата на основание на чл. 7 от Закона за по-тясна връзка на училището със живота и за по-нататъшното развитие на народното образование в НР България Държавно средно музикално училище, днес Национално училище за музикално и сценично изкуство „Панчо Владигеров" – Бургас. В Стара Загора в архива се пази Правилник на първото у нас музикално училище, създадено към Дружество „Кавал", а за негов приемник се счита откритото през 1974 г. Средно музикално училище, сега Национално училище за музикални и сценични изкуства „Христина Морфова" – Стара Загора.

Развитието на малкото съществуващи в началото на XX век средни и висши училища по изкуствата продължава с успех до 1944 г. Последвалите събития поставят основна промяна в живота и развитието им, като към съществуващия към тази дата ограничен брой, се добавят значителен брой нови. Интересен факт е наличието на училища по изкуствата с царски указ, непосредствено след 09 септември 1944 г. Това са училищата във Варна и Пловдив. Музикалното училище във Варна е създадено с Указ № 40 на Народното събрание от 6 ноември 1944 г. Музикалното училище в Пловдив е създадено в 1945 г. със Закон, утвърден с Указ, бр. 132 на Държавен вестник за преобразуване на Частното средно музикално училище в Пловдив в Държавно средно музикално училище, сега Национално училище за музикално и танцово изкуство „Добрин Петков" – Пловдив.

През 1948 г. е приет новият за времето си Закон за народната просвета. С него се закриват частните училища. Музикалното и художественото средни специални училища се приравняват към общообразователните гимназии, което всъщност означава, че дават пълно средно образование и достъп до висшето образование. В 1951 г. са открити Художествено училище и Балетно училище в София, респективно сега Национално училища за изящни изкуства „Илия Петров" – София и Национално училище за танцово изкуство – София. Те са открити с Постановления на Министерския съвет, публикувани в Известия на президиума на Народното събрание, бр. 10 и бр. 50 от 1951 г. В 1959 г. е открито Музикалното училище в Русе, сега Национално училище по изкуствата „Веселин Стоянов" – Русе, в 1960 г. – Музикално училище в Плевен – сега Национално училище по изкуствата „Панайот Пипков" – Плевен. В 70-те години са открити всички останали училища по изкуствата и по културата, като броят им тогава става 22. Законът за по-тясна връзка на училището със живота и за по-нататъшното развитие на народното образование в НР България от 1959 г.,

приет от Министерството на просветата и културата, определя в своя член 7, че „в средните училища по изкуствата се осигуряват общообразователни знания, подготовка по съответния вид изкуство и трудово-комунистическо възпитание.“ За училищата по културата няма отделен член, но за сметка на това, описаното в чл. 2 средно политехническо училища е предвидено да „дава необходимата подготовка за следване във висши учебни заведения и за работа в областта на културата“. Този закон изиграва през времето на действието си до 1991 ч. своята решаваща роля за появата и развитието на новото време в историята на училищата по изкуствата и училищата по културата.

Съгласно Закона за народната просвета от 1991 г. училищата по изкуствата и училищата по културата са отделен вид училища, което е отразено в чл. 26, ал. 1, т. 10 и 12. Преобразуването на училищата по изкуствата в национални се извършва в повечето случаи със заповед на министъра на образованието и науката, на основание чл. 14, ал. 2 от Закона за народната просвета. Има и няколко единични случаи на преобразуване чрез Постановление на Министерския съвет – Националното училище за изящни изкуства „Илия Петров“ – София и Националното училище за танцово изкуство – София през 2004 г. При преобразуването на ред от музикалните училища в страната в национални училища по изкуствата се преминава и към разширяване на обхвата на приема от I до XII клас, а и в разширяване на изучаваните професии и специалности. Съчетанието в едно и също училище на музика, изобразително изкуство и танц дава своите отлични резултати във Варна, Русе, Плевен и Бургас, като се превръща в един добър модел и добра практика.

Спецификата на училищата по изкуствата и училищата по културата получава своето особено място и в Закона за закрила и развитие на културата, приет през 1999 година, с множество изменения впоследствие. Те имат статут на културен институт и се намират под пряко управление и методическо ръководство от министъра на културата, което е отразено в чл. 13. Директорите на училищата по изкуствата и училищата по културата се избират с конкурс за срок от 4 години, съгласно чл. 5 от Закона за закрила и развитие на културата, като в чл. 217, ал. 5 от Закона за предучилищното и училищното образование е отразена също така тази правна регламентация. Те са второстепенни разпоредители с бюджет към министъра на културата, като са включени в списък, приложение към Постановление на Министерския съвет № 204 от 1999 г., обн. ДВ 105 от 1999 г., с многократни последващи изменения, а след отмяната му – Постановление на Министерския съвет № 14 от 2011 г., обн.ДВ, бр. 11 от 2011 г.

Статутът на училищата по културата (I – XII, V – XII или VIII – XII клас включително) и училищата по изкуствата (I – XII, V – XII клас или VIII – XII клас включително) като специализирани училища е регламентиран в чл. 39, ал. 2, т. 2 и 3 от Закона за предучилищното и училищното образование (обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.). В цитираните т. 2 и 3 изрично са посочени училищата по изкуствата и училищата по културата като отделен вид училища. Училищата по изкуствата дават общо и професионално образование

на основание чл. 9, ал. 1, т. 1 от Закона за професионалното образование и обучение, а училищата по културата дават подготовка по древни и съвременни езици и култури. Приемът в училищата по изкуствата и училищата по културата се извършва при условия и ред, редгламентирани в наредби на министъра на културата, на основание чл. 146, ал. 2, т. 1 и чл. 147 от Закона за предучилищното и училищното образование.

Съгласно чл. 310, ал. 2 от Закона за предучилищното и училищното образование, училищата по изкуствата и училищата по културата се откриват, преобразуват, променят и закриват при условията и по реда на Закона за закрила и развитие на културата. Съгласно чл. 5, ал. 1 от Закона за закрила и развитие на културата държавните културни институти са юридически лица на бюджетна издръжка, които се създават, преобразуват и закриват от Министерския съвет по предложение на министъра на културата или със закон.

Така съществуващата до момента нормативна регулация създава предпоставки училищата по изкуствата да продължат да съществуват, да имат своя специфика и да се развиват при новите обществени условия, като дават възможност за откриване и системно развитие на талантливите даце на България.

References

1. *Culturnata politika na Bulgaria 1990 – 1995* (The cultural policies of Bulgaria 1990 – 1995), Institut po kulturoznanie, Sofia, 1996.

2. **Landry, Ch.** *Kulturnata politika v Bulgaria, doklad na evropeiski eksperten ekip* (The cultural policy in Bulgaria, report of European expert team), Ministerstvo na kulturata, Nazionalen zentar za knigata, Vratsa, 1997.

3. *Mladite talanti na Bulgaria* (The young talents of Bulgaria), Ministerstvo na kulturata, Sofia, 2009.

4. **Popov, Ch., Penkova, B., Donevska, B., Belcheva, M.** *Natzionalna hudojestvena academia 1896 – 2016* (The National art academy 1896 – 2016), NHA, Sofia, 2016.

5. **Radev, P.** *Istoria na bulgarskoto obrazovanie* (History of the Bulgarian education), Plovdivsko universitetsko izdatelstvo, Plovdiv, 2002.

6. *Sbornik s normativni akrove za upravlenie na kulturata* (Collection of normative acts for cultural management), Nauka i izkustvo, Sofia, 1981.

7. *Uchilistata po izlustvata i po kulturata (Schools of arts and culture)*, Ministerstvo na kulturata, Sofia, 2010.

8. **Velev, V., Djurov, R., Bazaytova, R.** *Spravochnik za uchilistata po izkustvata i uchilistata po kulturata*, (Handbook on Schools of arts and School for culture), Ministerstvo na kulturata, Sofia, 2009.

Ралица Базайтова
rbazaytova@hotmail.com
ШУ „Епископ Константин Преславски“

ПРИЛОЖЕНИЕ НА ГРУПОВАТА РАБОТА ПРИ ЛИЦА С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ В СОЦИАЛНИ УСЛУГИ В ОБЩНОСТТА

Ренета А. Димитрова

APPLICATION OF THE GROUP WORK FOR PERSONS WITH MENTAL RETARDATION IN SOTSIAL SERVICES IN THE COMMUNITY

Reneta A. Dimitrova

ABSTRACT: Group work can be defined as an active methodology for interaction and interaction between participants. The need of individuals to belong to the sotsial community is the foundation of existence. Applying it as a method of helping people with mental retardation allows them to enhance their sotsial experience. Group work fosters sotsial inclusion and functioning as well as enhancing the skills of mentally retarded individuals to cope with individual and group problems.

KEYWORDS: sotsial work with group, sotsial work, support, raising skills; autonomy

От самото си раждане човек е част от различни групи. Групата винаги в една или друга степен е място, където човек се чувства сигурен и защитен. Това е мястото, където се реализира съществено непосредствено взаимодействие между хората, чрез което човек задоволява потребността си от общуване. Участието в междуличностни взаимоотношения подпомага способността за адаптация на индивида в обществото. От гледна точка на това, че при груповата работа всеки участник споделя своя опит и своите виждания, влиза в ролята на обучаем и обучител, а и липсва пълна зависимост от водещия, тя може да се определи като един от успешните методи за социализация.

Началото на груповата работа би могло да се търси още в древността, в споделянето на опита на другите, но едва в края на 40-те години на миналия век е приета като терапевтичен метод.

Според даденото определение по МКБ – 10 – ***Умствена изостаналост (F70-F79)*** и международно признато определение на СЗО – „**Състояние** на задържано или непълно умствено развитие, характеризиращо се с нарушения на уменията, които възникват с процеса на развитие и дават своя дял във формирането на общото ниво на интелигентност, т. е. когнитивните, речевите,

двигателните и социалните умения, изоставането може да се съчетава или не с други психични или телесни разстройства". С времето интелектуалните способности и социалната адаптация могат да се променят и макар и слабо могат да се подобрят в резултат на обучение и рехабилитация. Диагнозата следва да се постави въз основа на нива на функциониране в момента на провеждане на изследването.

Световната здравна организация (СЗО) разглежда **четири категории** на умствена изостаналост, които накратко са представени по следния начин:

Лека умствена изостаналост (IQ между 50 – 69)	– 75 % от случаите с интелектуални затруднения попадат в тази категория. – Често интелектуалното затруднение се открива късно – Реч и памет нормално развити. – Затруднението може да се прояви като трудности при обучението в училище. – Служат си със заучени фрази, отговори и действия. – Възрастните са способни да работят, да поддържат добри социални връзки, да допринасят за обществото. – Усвояват не сложни трудови навици. – Относително самостоятелно поведение в обичайната си среда, с частична подкрепа.
Умерена умствена изостаналост (IQ между 35 – 49)	– Може да се прояви като забележимо забавяне в развитието по време на детството. Децата проговарят по-късно от връстниците си. Служат си с малък запас от думи. – Повечето хора могат да придобият определена степен на независимост в самообслужването и на умения за общуване и учене. – Възрастните се нуждаят от различна степен на подкрепа, за да живеят и работят в обществото.
Тежка умствена изостаналост (IQ между 21 – 34)	– Забавяне в развитието в най-ранна възраст. – Ограниченото ниво на речево развитие, което затруднява диагностицирането и зависи от информацията, получена от близките. – Мисловната дейност има конкретен характер. – Усвояването на двигателни умения и навици за самообслужване изостават. – Нуждаят се от продължителна подкрепа.
Дълбока умствена изостаналост (IQ под < 20)	– Често съпроводено с тежки физически и сензорни увреждания. – Придвижват се със затруднения, понякога приковани на легло. – Проявява се със сериозни ограничения в самообслужването, нарушена моторика и проблеми в комуникацията. – Нуждаят се от интензивна и постоянна подкрепа и наблюдение през целия живот.

Посоченото класифициране се основава на степента на изразеност на дефицитите, както и клинична и психопатологична симптоматика по отношение психическото недоразвитие. Умствената изостаналост се изразява в недоразвитие на висшата нервна дейност, съпроводено със забавяне в развитието на други функции, трудности при усвояване на умения и навици.

Според определение за **интелектуално увреждане** на ААИУЗР /American Association on Intellectual and Developmental Disabilities/ – интелектуалното увреждане се състои в значителни ограничения на интелектуалните функции и на адаптивното поведение, което повлиява върху много ежедневни социални и практически умения. Интелектуалното увреждане може да бъде причинено от физически, генетични и/или социални фактори. В над половината от случаите на интелектуално затруднение конкретните причини за възникването не могат да бъдат установени с ясна категоричност.

В съвременната литература често срещан е и терминът *mental retardation*, чийто буквален превод е „умствено забавяне“ или „умствена изостаналост“. Официално като термин е утвърден от Десетата ревизия на Международната класификация на болестите (МКБ), а от СЗО (1985г.).

Терминът *mental deficiency* в превод означава „умствена недостатъчност“; *mental sub-normality* –интелект под нормално равнище; *mental handicap* може да се преведе и като състояние на интелекта в условията на пречка, затруднение – увреден интелект.

Според различни статистики в международен мащаб, лицата с интелектуални затруднения са от 1 % до 3 % (СЗО) от общото население. Разликата в процентното съотношение произлиза и от различните дефиниции и използвани методики за обработка и съпоставка на данните.

Социалната работа с потребители с интелектуални затруднения е насочена към стимулиране и удовлетворяване на потребността им от общуване, себеизява и поддържане на социалните контакти. Това е един системен и продължителен процес, който е съобразен със здравния, психичния, емоционалния и социалния им статус. Най-общо тази група лица се нуждаят от подкрепа за развитие на умения, осигуряване на мобилност в и извън дома, организиране на свободното време, включване в трудови дейности и развиване на трудови умения. Степента на подкрепа и помощ е с различна интензивност и обхват в отделните етапи на живота им. Успешният принцип за оказване на подкрепа за повишаване на социалното функциониране на лицата с умствена изостаналост е „учене чрез правене“. Прилагат се и различни развиващи, организационни подходи, социални тренинги и тренинги за усвояване и развиване на социални компетенции.

Принципите, използвани в груповата работа, често са израз на професионалните и личностни разбирания на социалния работник. Т.Дъглас поставя принципите на социалната работа, основани на оптимизма в практиката – “груповата работа е базирана на оптимизъм, който допуска, че на всяко човешко същество може да бъде помагано да се развива и променя“. Водещ в практиката

е принципът на работа „тук и сега“, който цели съсредоточаване върху настоящето, на база преживяния опит и случаващото се в групата.

Водейки се от това, че социалната работа с група е насочена към разширяването на жизнено важни аспекти на потребителите, придобиване на социални ценности, подобряване на социалното им функциониране, като цели в груповата работа бихме могли да определим:

- Общуване
- Приемане на социални норми и ценности
- Самоосъзнаване на проблемите
- Обмен между участниците, взаимопомощ
- Реална самооценка на собствените проблеми

Социалната работа с група подпомага подобряването на качеството на живот на участниците в отделни аспекти от техния социален, културен и обществен живот, тъй като чрез нея се пресъздават ситуации от ежедневието. При включване в групова работа лицата с умствена изостаналост се подпомагат постепенно да преодоляват трудностите и страха от предстояща среща с други лица, разширяват се социалните им контакти, подобряват се уменията им за общуване, изграждат в себе си усещането, че са част от общност. Срещите се провеждат от лесното към трудното, от познатото към новото, чрез нагледни материали и търсене на обратна връзка. Изграждането на уменията, които помагат на лицето да се справи в групата, увеличават и шансовете му да се справи с реалните житейски условия.

Социалната работа с група е практически метод на социалната работа, с цел подпомагане личностите за повишаване на социалното им функциониране и ефективното справяне с индивидуалните и/или групови проблеми. Тя заема едно от основните места в подпомагащата дейност на специалистите. В групата се извършва обсъждане на функциите и проблемите, поощрява се взаимопомощта, оказва се съдействие и подкрепа в разрешаването на индивидуалните проблеми. Груповата работа е включена и като част от груповото консултиране.

Според Л.Шулман социалната работа с група е „начинание за взаимна помощ, съюз на индивиди, които имат потребност един от друг в различна степен, за работа върху някакви сходни проблеми“. Често пъти групата се сформира и от членове с различни, но сходни за групата цели, интереси, потребности, проблеми.

В съответствие взаимовръзките и взаимодействието в групата е и определението на С. Будева и Н. Радев „груповата социална работа е вариант за подпомагане на клиенти да опознаят себе си и своите взаимоотношения с другите, тъй като тя е социален микрокосмос на семейството, обществото, цивилизацията“.

Според К. Роджърс, групата трябва да е активно действащо лице и сама да определя целите и груповите си норми, а ролята на водещия се състои основно в контролиране на груповата динамика.

Основавайки се на редица съвременни изследвания от различни автори бихме могли да обобщим следните стадии, през които преминава една група в нейното развитие:

➢ **Стадий на ориентацията** – когато всеки участник в групата осъзнава себе си като член на цялото, ориентира се в създалите се ситуации, разпределят се груповите роли, членовете на групата изпитват определени страхове от неизвестната интеракция.

➢ **Стадий на властта** – ролите в групата вече се оформят, започва борба за лидерство. Възможно е да възникне агресия в отношенията на отделните членове или микрогрупички. Възникват нормите и ценностите на групата.

➢ **Стадий на преговорите** – характеризира се със структуриране на групата, възниква сплотеност, поставя се общи цели и задачи на групата, идентифицират се сходните проблеми и емоционални преживявания.

➢ **Функционален стадий** – това е стадия на активно работещата група. Членовете се подкрепят един друг, искреност и спонтанност, приемат се общите решения.

➢ **Стадий на разпад на групата** – етапът, в който отделни членове или цялата група достига до решение на проблемите и до изпълнение на задачата.

Разграничаването на етапите в груповата социална работа подпомага нейното планиране и улеснява ръководството от страна на социалния работник. Като една от най-важните задачи за социалния работник-водещ на групата, е той да се справи с различните стереотипи на всеки участник и да подпомогне създаването на благоприятен климат за взаимодействие и въздействие вътре в групата. Този процес е междуличностна помощ, използвайки като база груповия климат за постигане на инвидуални и групови цели. До създаването на благоприятен климат, групата преминава през няколко фази и етапи в нейното формиране. Важно за всяка група независимо от нейния вид е изясняването на нейната цел, задачи и методи на работа за постигане на поставената цел. Социалната работа с група се определя и като обучаваща дейност за придобиване на социално необходими навици и умения. Целта на подпомагащия специалист е не да коригира увреждането на участниците, тъй като често това е невъзможно, а по-скоро да постигне взаимодействие с всеки член на групата и да подкрепи неговите силни страни.

Социалната работа с групи поставя и различни предизвикателства пред водещия социален работник, касаещи неговите професионални компетенции, в частност уменията му да наблюдава, да подкрепя и балансира, за да се осъществи желаната интеракция и да се отчете ефектът от интервенцията. Социалният работник следва винаги да се води от етичния кодекс за работа, личните си и професионални ценности, спазвайки правилата в институцията, в която работи. Етичните принципи за работа в социалната сфера са разписани в Етичния кодекс на социалния работник, но бихме могли да изведем основните от тях – да се уважава достойнството, правото на самоопределяне и конфиденциалност на човека на когото помагаме; да окуражаваме поемането на отговорности за собствените решения и упражняване правото на свобода; да осигурим подкрепа за максимална независимост; да помогнем за осъзнаване на личните ценности и повишаване на самоуважението на потребителите.

Работата на социалния работник с група лица с интелектуални затруднения е натоварена с очакванията за справяне по отношение индивидуалното им самостоятелно функциониране. Често лицата с интелектуална недоразвитост изпитват чувство на безпомощност, изолация и безполезност. Спецификата и трудността от груповата работа с тази целева група е породена и от затрудненията, които те изпитват по отношение осъзнаване на техните емоции, поради преживени травми, неизградени умения, настъпили увреждания, нарушения или болести.

Безспорно при груповата работа постигането на желаните терапевтични ефекти е обусловено от комплекс обективни и субективни фактори и условия. Най-значима за терапевтичния ефект е ролята на водещия социален работник и неговите личностни и професионални качества, неговата мисия да помага и подпомага. Важно изискване към него е психическата и емоционалната му стабилност, умението при досега с човешките страдания и неволи да умее да даде „отдалечен" от събитията поглед на ситуацията, без което бързо би стигнал до професионалното изгаряне. Ангажираността му в помагащия процес е израз на отличната академична подготовка, която е получил, но и на личната му отдаденост и посветеност за развитие и надграждане. Толерантността и способността да се създаде в членовете на групата усещането за равенство, да подпомага комуникацията и повишава ефективността на груповата работа. Добрият водещ на групова работа дава шанс за повишаване чувството на значимост на членовете на групата, което от своя страна поражда в него усещането за удовлетвореност и професионализъм в работата. Социалните работници следва да бъдат подготвени от една страна с познаване механизмите на груповата динамика, и от друга с терапевтичната дейност която е елемент от подпомагащата работа. Социалната работа с група е комплексна дейност насочена към развитие на клиентите, социалното им адаптиране и подобряване на благополучието им.

Включването на лица с интелектуални затруднения в групова работа подпомага преодоляването на социалната им изолация, осигурява им подкрепа за повишаване на самоувереността им, подпомага разширяване на социалния кръг и изграждане на нов. Груповата работа помага за изграждане на доверителни отношения между участниците, създава се атмосфера на свободно и непринудено общуване. Подпомага се изявата на творческия потенциал и въображението, усвояват се нови знания и умения. Участниците обменят своя опит, научават се да дават и да получават подкрепа при възникнала трудност. Създават се възможности за изява, което има положително влияние върху самочувствието и увереността в личните способности.

Хората с интелектуални затруднения често попадат в състояние на социална изолация, безнадеждност, дискриминация и безпомощност. Те имат потребност да бъдат уважавани и разбирани, да бъдат ценени и подкрепени.

References

1. **Banova, V.** (2003): Psihomotorno razvitie i psihomotorni praktiki (Psychomotor development and psychomotor practices). Veliko Tarnovo: Slovo.

2. **Budeva, S., Radev, N.** (2005): Sotsialni umeniya (Sotsial skills). Veliko Tarnovo: Faber

3. **Valchev, G.** (2013): Gotovnost na horata s uvrezhdaniya za aktivno sotsialno vkluchvane (Readiness of people with disabilities for active sotsial inclusion) Burgaski svoboden universitet, Nauchna konferentsiya s mezhdunarodno uchastie.

4. **Garnar, A., Piyz, A.** (2000): Ezikat na tyaloto-skritiqt smisal na dumite (The language of the body-the hidden meaning of the words). Sofiya: Siela.

5. Deseta Mezhdunarodna statisticheska klasifikatsiya na bolestite i problemite svarzani sas zdraveto MKB – 10 (Tenth international statistical classification of diseases and health problems, International diseases classification – 10). СЗО, tom 1, 2003.

6. **Deyanova, G.** (2014): Formirane na emotsionalnata inteligentnost pri hora s psihichni razstroistva chrez rabota v grupa (Forming emotional intelligence in people with mental disorders through work in an annual group). Godishnik na Sofiiski universitet "Sv. Sv. Kiril i Metodii". Tom. 107. 2004.

7. Dinamichen model za planirane na sotsialni uslugi v obsthnostta za litsa s umstvena izostanalost (Dynamic model for the planning of sotsial services in the community for persons with intellectual disabilities). De Pasarel, BALIZ, Sofiya 2010.

8. Entsiklopediya po psihologiya (Entsyclopedia of psychology). Sofiya: Nauka i izkustvo, 1998.

9. Etichen kodeks na sotsialnite rabotnitsi (Code of Ethics for Sotsial Workers): Balgarska asociatsiya na sotsialnite rabotnitsi.

10. **Ivanov, Vl.** (1976): Klinichna psihologiya (Clinical Psychology). Sofiya: Meditsina I fizkultura.

11. **Ivkov, B.** Medico-sotsialni i sotsiologicheski klasifikatsii na vidovete invalidnost (Medico-sotsial and sotsiological classifications of types of disability). https://liternet.bg/publish17/b_ivkov/klasifikaciia.htm

12. **Karagyozov, I.** (2005): Osnovi na sotsialnata pedagogika (Basics of sotsial pedagogy). Shumen: ANTOS, chast 1.

13. Metodichesko rakovodstvo za usloviyata i reda za predostavyane na sotsialna usluga "Tsentar za sotsialna rehabilitaciya i integraciya" – MTSP (Methodological manual on the conditions and procedures for the provision of sotsial service "Tsentre for sotsial rehabilitation and integration-MLSP) 2013.

14. **Mehandzhiiska, G.** (2009):Sotsialnata rabota s grupa kato pomagashta praktika (Sotsial work with groups such as helping practice). Obrazovanie.

15. **Mehandzhiiska, G.** (2009): Metodi na sotsialnata rabota (Methods of sotsial work). Gabrovo: EKS-PRES.

16. **Mehandzhiiska, G.** (2010):Grupova terapiya i sotsialna rabota-profesionalni vzaimodeistviya (Group therapy and sotsial work – professional interactions). Godishnik na Sofiiskiya universitet, Kniga Sotsialni deynosti, tom 102.

17. Narachnik na dobro otnoshenie (Handbook of good attitude). 2008.

18. Sdruzhenie "Tsentar za ustoychivo razvitie na Obshtina Teteven" – Rakovodstvo za otsenka na umeniyata za nezavisim zhivot-Proekt "Vsyako dete ima myasto pod slantseto" (Association "Tsentre for sustainable development of the municipality of Teteven" – a guide for

assessing the skills of independent living – project "every child has a place in the Sun"). Pleven: Pleven Print. 2008.

19. **Petrova, K.** (2007):Rabota v grupi (Working in groups). Veliko Tarnovo: Faber.

20. **Stoyanova, S.** (2007):Metodi na sotsialnata rabota v grupa-Uchebno pomagalo po grupova rabota(Methods of sotsial work in group-teaching tool for group work). VelikoTarnovo: Boika.

21. **Strakova, L.** (2011):Teoretichni i empirichni proekcii v grupovata dinamika-Perspektivi pred sotsialnata rabota(Theoretical and empirical projections in group dynamics – prospects for sotsial work). Sofya:Obuchenie i praktika.

22. Fondaciya ISUO (2011):Prakticheski kodeks na dostavchicite na sotsialni uslugi (Practical Code of providers of sotsial services) Sofiya.

23. **Shulman, L.** (1992):Izkustvoto da se pomaga na individi, semeystva i grupi (The art of helping individuals, families and groups). Fondaciya "Nevronauki i povedenie".

24. **Vasileva-Kolarova, H.** (2017): Sotsialnata rabota s grupa v prakticheskoto obuchenie na sotsialnite rabotnitsi. (Sotsial work with groups in practical training of sotsial workers). ISSUE 3

Интернет източници

www.liternet.bg
www.asp.bg
www.mlsp.government.bg
http://www.swjournal-bg.com/index.php
http://www.ivanpivanov.com
www.sociobrains.com
http://www.asp.government.bg
http://ahu.mlsp.government.bg
https://www.mlsp.government.bg
http://ncphp.government.bg

Ренета Ангелова Димитрова
Редовен докторант
ВТУ „Св. св. Кирил и Методий"
Стопански факултет
Катедра Организация и методология на социалните дейности
dimitrova_reneta@abv.bg

„СЕМЕЙНАТА ДЪСКА“ – ТВОРЧЕСКИ ИНСТРУМЕНТ ЗА БИОГРАФИЧНА РАБОТА С ДЕЦА

Росица П. Михайлова, Екатерина Л. Люцканова

“FAMILYBOARD” – CREATIVE METHODE FOR BIOGRAFIE WORK WHIT CHILDREN

Rosica P. Mihaylova, Ekaterina L. Lyutskanova

ABSTRACT: This article presents the “familyboard“ method, which is a kind of helping tool in dealing with systems and families. The emphasis is on interconnections and relationships within the system. The use of the “familyboard“ in the counseling process reveals within a relatively short time a variety of opportunities and perespectives for the client, which, depending on the problem, require much more time resource if only verbal methods are used in the process.

KEYWORDS: family bord, counseling, creativ method, social work whith children

За оптималното и ползотворно прилагане на своята професия в практиката социалните работници и социални педагози винаги остават в търсене на новости, творчески и иновативни подходи и инструменти, които да разнообразят, оптимизурат и съживят тяхната работа и взаимодействие с клиентите им. Творчески подход и ползването на креативни методи и инструменти в сферата е от особено значение, ако целевата група са деца. Разгледаният в настоящата статия инструмент, спомагащ биографичната работа в социалната работа и други сфери на социалното знание, е по-слабо познат и разпространен в българската социална реалност и практика, но дава възможност за едно творческо прилагане и разнообразяване на традиционните подходи при работата с клиенти, и особено при работата с деца.

Методът „семейна дъска“ е разработен в края на 70-те години в Хамбург от работна група, ръководена от Курт Лудевиг. От 1978 г. нататък „семейната дъска“ се пробира в рамките на изследователски проект. Целта, върху която се концентрират създателите и изледователите в групата е създаване на помощно средство-инструмент, който наред с традиционте методи на работа със семейства и системи, да улеснява процеса на работа – с особен акцент върху семейните констелации, взаимоотношения и взаимовръзки.

Първоначално „семейната дъска“ служи като диагностичен елемент в системната семейна терапия, но скоро започва да се разглежда от неговите създатели като средство за общуване, когато става въпрос за разглеждане на системи. Като спомагателен инструмент в работата с деца и семейства „семейната дъска“

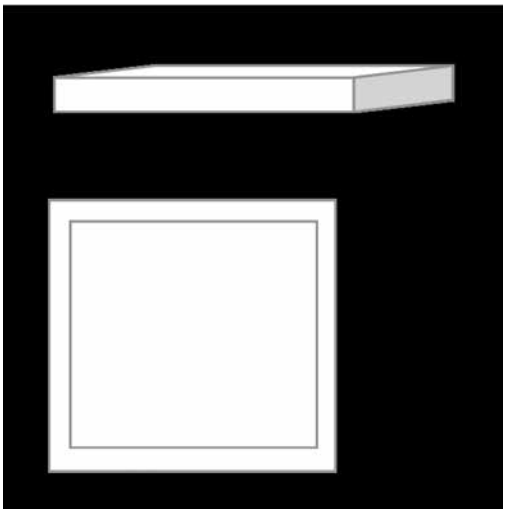
спомага за смислено редуциране на многообразието на семейните процеси чрез една по-лесно достъпна форма на описание. Методът е една своеобразна метакомуникация концентрирана главна върху взаимовръзките в системата/семейството. Използването на „семейната дъска“ в процеса на консултиране разкрива в рамките на относително кратко време едно разнообразие от възможности и перспективи за клиента, които, в зависимост от проблемната ситуация, изискват много повече времеви ресурс, ако се прилагат само вербални методи в процеса. Чрез „семейната дъска“ на съответния специлист, работещ с клиента се предоставя един инструмент заедно с клиента не само да наблюдава взаимоотношенията и връзките в системата, но да пробва проемни в нея, да се връща в миналото или да отправи поглед в бъдещето.

Приложението на „семейната дъска“ е широкоспектърно и може да бъде използвана с различни целеви групи: индивиди, двойки, семейства, групи, супервизия на екипи. Семейната дъска дава информация за моментната ситуация, но може да бъде използвана в различни вариации – например както за проследяване на различни процси и ситуации в миналото, така и за своеобразно проектиране на желани ситуации и взаимодействия в бъдещето.

В една от първите статии върху същността на „семейната дъска“ Курт Лудевиг пише:

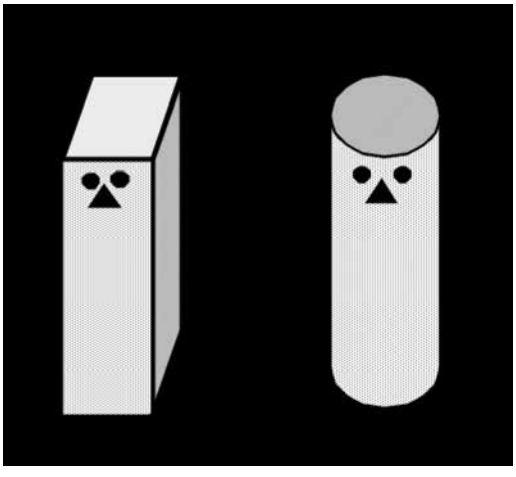
„Развитието на семейната дъска – една дървена дъска с дървени фигури, които репрезентират членовете на семейството – представя опита да се даде една инструменталана основа на ориентираната скъм системите диагностика и терапия.“ [4, с. 235].

Самата „семейна дъска“ представлява 50 х 50 см. широка дървена дъска, обкантена отвсякъде с линия на 5 см. от ръбовете на дъската. Тази линия отчертава вътрешния и външен свят на взаимоотношнеията.



Фиг. 1. Изображение на дъската

Към самата дъска принадлежат и дървени фигури с различен размер и форма – такива от 10 и от 5 см. Формите на фигурите са квадратни, изобразяващи мъжки членове на семейството, и кръгли – женските. Тези форми правят аналог със символите, които се използват в изработването на генограми, където с кварат се отбелязва мъж, а с кръг жена. Разбира се използването на съответните фигури би могло да има и друго тълкуване. Например кръглата форма може асоциативно да бъде свързана с нещо меко, привлекателно, гладко; големите фигури освен че се ползват за изобразяване на възрастните могат да бъдат свързани и с асоцилции и интерпретации като мощен, голям, доминиращ. Фигурите при „семейната дъска“ са изчистени и семпли. Те имат само загатнато лице с две точки за очи и триъгълник за нос и уста. Това би трябвало да спомогне клиента да се концентрира не върху качествата.на участващите личности, а по-скоро върху представянето на взаимоотношенията между тях.



Фиг. 2. Изображение на фигурите

В своята разработка Курт Лудевиг добавя към тези фгури и цветни такива, които биха могли да са осмоъгълни и се използват най-вече да представят дадени специалисти или експерти, авторитети външни за системата, като например терапевт, лекар, социален работник и прочие.

При използването на „семейната дъска“ би могло да се прояви творчество и при избора на фигури за нея според ситуацията и наличните ресурси. Тя би могла да бъда адаптирана и заместена с подръчни материали като например лего фигури; фигури от шоколадови яйца. Срещани са вариации и примери за заместване на дървените фигури с копчета, на които им се придава занчениеи символика, ако е необходимо. Творческият подход в работата, особено с деца, събужда и провокира интереса и нагласите за сътрудничество на клиента, създава един своеобразен мост между специалиста и детето и до голяма степен улеснява тяхното взаимодействие.

Дъската прилича на „*символична версия на семейна скулптура*“ [4, с. 235]. Важни елемнти при работата със „семейната дъска“ са разстоянията между отделните фигури наредени по нея, посоката на погледите, позиционирането на фигурите върху дъската, размера и формата на фигурите, последователността на тяхното поставяне върху дъската. Пространственото разстоянието между фигурите носи послание за социалната/емоционалната близост или дистанция между тях. Посоката на погледите на фигурите помежду им дава възможност да се покаже интензитета на връзката. Фигури, които са кръгово позиционирани помежду си често посочват, че те принадлежат заедно, имат равни права и живеят в хармония.

Според авторите на метода, той се развива в четири песпективи:

1. Метрични аспекти на информацията: брой и вид на фигурите, които клинетът използва и поставя върху дъската. Кои са те?

2. Структурни аспекти: големина и форма на фигурите, посоката на погледите помежду им, както и отдалечеността на фигурите една от друга. Как и до каква степен фигурите се отнасят една към друга.

3. Семантичен аспект: клиентите описват тяхната интерпретация на съдържателното значение на отделните структурни елементи.

4. Прагматични аспекти: свързани са с нивата на информация. Така на пример една малка, формална и незначителна промяна може да придобие голямо значение за цялостната ситуация.

При използването на „семейната дъска“ индивидите биват поканени, в зависимост от целта на срещата, символично да представят отделните членове на семейството им, поставяйки ги върху дъската. Наблюдаващият може да съпътства процеса с подходящи въпроси и да насочва клиента си в зависимост от целта на тяхната среща. Специалистът, използващ в своята работа „семейната дъска“, в началния етап може да въведе и насочва клиента си с някои от следните формулировки:

– моля, изберете за всеки член от семейството си (екипа, групата) една фигура и поставете фигурите върху дъската така, както се отнасят една към друга;

– цветните фигури оставете за края;

– дъската има линия, която я разделя на вътрешно и външно поле;

– фигурите имат очи, т. е. биха могли да се гледат;

– имате толкова време, колкото ви е необходимо.

Опитите и изследванията, които се правят с метода сочат, че за подреждането на семейството отделните индивиди имат нужда не повече от 2 минути, а за разширеното семейство до 12 минути. След подреждане на своеобразната семейна констелация върху дъската важен момент са и последващите въпроси, които биха могли да бъдат: Кой кой е? Какво означават отделните особености/фактори – като например отдалеченост, погледи и т. н.? Как и поради каква причина са позиционирани по определения начин фигурите? Изясняват се времевите параметри на представената конфигурация и се борави с понятията близост и дистанция, наблюдава се има ли изолирани фигури, като метод за интервенция

би могло да се използва и разиграването на диалози между фигурите. Отбелязва се и наличието или липсата на подгрупи и формирования и тяхното евентуално влияние върху семейството/системата, както и има ли липсващи личности, които съществуват в семейството, но не са поставени на дъската. С най-голяма тежест са факторите посока на погледите и разстояние между фигурите. Те дават бърза първична представа за взаимовръзките и взаимоотношенията между членовете на даденото семейство. Отварят пространство за разговор върху теми като привързаност, близост, доминантност, изолация и т. н. Отчасти определящ е и фактора форма на цялостната конфигурация: кръгът например говори за затворена хармония; полукръгът за отворена хармония; линията за липса на отношения; елипсата за замяна; триъгълникът за напрежение и конфликт.

Поради уникалността и индивидуалността на всеки клиент и всяка семейна констелация от подреждането на фигурите върху „семейната дъска“ не може да бъде еднозначно разчетено значението на самата композиция за клиента, както и значението на използваните фигури и крайната форма на инсталацията върху дъската. Затова от съществено значение при използването на този инструмент в практиката е общуването с клиента. Самата „семейна дъска“ не е своеобразен тест за клиента, а средство за общуване върху дадена социална система, взаимодействията и взаимоотношенията между нея. Средство за разкриване на горещите, проблемни моменти за клиента при функционирането му в рамките на дадената система.

Едни от най-често използваните въпроси при работата със „семейната дъска“ са така наречените циркулярни въпроси. Такъв тип въпроси дават възможност на клиента да смени перспективата, т. е. клиентите биват запитвани не за техните лични нагласи, действия и чувства, а за тези на други личности, как той би се чувствал, би постъпили на тяхно място. По този начин се разглеждат позадълбочено взаимоотношенията и взаимовръзките в системата. Предимствата на циркулярните въпроси са свързани с това, че дават възможност на клиента да се опита да се постави на мястото на другите и да погледне ситуацията от друга гледан точка, което би могло да промени начина на мислене и да открие нови хоризонти за възможности за решаване на даден проблем. Освен това спомагат съответния специалист да събере по-изчерпателна информация за процесите и отношенията в дадена група или система, респективно семейство.

От изключително значение при работата със „семейната дъска“ са отношението и професионализма на специалиста, използващ я в практиката си. В работата със своите клиенти дадения специалист трябва стриктно да се въздържа от всякакви възможности за повлияване и сугестия на клиента, както и от прибързани опити за диагностика. Вместо това би трябвало само да подпомага клиента при разтълкуването на композицията му и да му съдейства, изхождайки от едно от основополагащите твърдения в социалната работа, че клиента е експерт за себе си и своите проблеми, а специалистите играят подкрепяща и насочваща роля в процеса му на справяне с дадените проблеми.

Хубаво е изходната точка на работа да е винаги клиента като уменията на специалиста да бъде гъвкав, адаптивен и да прилага творчески подход в рабо-

тата си са много подпомагащи работния процес със „семейната дъска“. Изключително важно е общуването с клиента и задаването на конструктивни, подпомагащи работния процес въпроси като е съществено да не се използват сляпо заучени фрази и въпроси, а да се адаптират към клиента, неговата ситуация и целите, които са поставени за работата с него. Важно умение на специалиста, използващ „семейната дъска“ в работата си, е това да съумее на приключи в правилния момент работата с клиента.

Изключително ценно при ползването на „семейната дъска“ е възможността за емоционална дистанция при боравенето с дървените фигури, което в много от случаите улеснява процеса на работа с клиентите. Методът позволява по-щадящо пресъздаване на социални реалности от системата на клиента по един творчески начин. „Семейната дъска“ има широкоспектърно приложение в различни области – социална работа, терапевтична работа, психоанализа и би могла да се използва като гъвкав инструмент за интервенция в различни проблемни ситуации, свързани с биографичната работа с клиента.

References

1. **Berg H., Bökmann, M., Ludewig, R., Ludewig, K.** (1989) (Re-)Konstruktion familiärer Geschichte unter Verwendung des „Familienbretts“. Methodische Zugänge, In: *Familiendynamik* 14: 127 – 146.

2. **Breiner, G., Polt, W.** (2012) Lösungen mit dem Systembrett. Ökotopia.

3. **Ludewig, K.** (1992) Systemische Therapie. Grundlagen klinischer Theorie und Praxis, Stuttgart (Klett-Cotta).

4. **Ludewig, K., Pflieger, K., Wilken, U., Jakobskötter, G.** (1983) Entwicklung eines Verfahrens zur Darstellung von Familienbeziehungen: Das Familienbrett, In: *Familiendynamik* 8: 235 – 251.

5. **Ludewig, K., Wilken, U.** (2000): Das Familienbrett. Ein Verfahren für die Forschung und Praxis mit Familien und anderen sozialen Systemen, *Göttingen (Hogrefe).*

6. **Polt, W., Rimser M.** (2006) Aufstellungen mit dem Systembrett, Ökotopia.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-131/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

доц. д-р Росица Петрова Михайлова
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет, катедра „Социална работа“
r.mihaylova@shu.bg

доц. д-р Екатерина Любомирова Люцканова
ШУ „Епископ Константин Преславски“,
Педагогически факултет, катедра „Социална педагогика“
e.lyutskanova@shu.bg

ЕДНА НЕПУБЛИКУВАНА ИКОНА „ТАЙНАТА ВЕЧЕРЯ“ НА ШУМЕНСКИЯ ЗОГРАФ НИКОЛА ВАСИЛЕВ

Ростислава Г. Тодорова-Енчева

AN UNPUBLISHED ICON OF THE LAST SUPPER BY ZOGRAPH NIKOLA VASILEV FROM SHUMEN

Rostislava G. Todorova-Encheva

ABSTRACT: Present paper aims to introduce to a wider audience an unknown and unpublished icon of the most famous iconographer from Shumen Nikola Vasilev. Here the theme of the Last Supper is elaborated in an unusual manner. What is more, dimensions, style and color scheme differ from the other three known patterns of the subject made by Vasilev in a period of about twenty years. As many of the other works of Nikola Vasilev, the present one displays the author's apparent ambition in the last decades of his life to establish a reputation of a modern artist and skillful painter – master with more than local prestige.

KEYWORDS: Bulgarian National Revival, Shumen iconographic school, Nikola Vasilev, the Last Supper, Icon

Настоящият текст се стреми да обогати представата за художественото наследство на най-известния шуменски зограф Никола Василев като цяло и по-конкретно – да осветли творчеството му през последните две десетилетия на неговия живот. [1:87–90] Бидейки най-дълголетният и най-продуктивният майстор между иконописците в Шуменско [2:555–557], той е оставил след себе си многобройни икони из храмове в цяла Североизточна България [3:39], голяма част от които все още са неописани и непубликувани. Между тези непознати за специалисти и публика творби е и една икона, изобразяваща „Тайната вечеря“ (*Фиг. 1*), запазена в шуменския храм „Св. Три Светители“. В следващите редове ще представя нейните основни характеристики и ще я сравня с три други сцени със същия сюжет, излезли под четката на Н. Василев през втората половина на живота му.

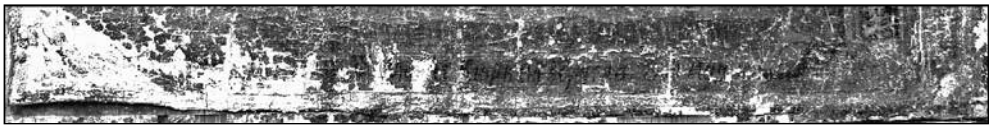
Иконата е със средни размери (70 x 57,5 см.), в неособено добро състояние, но достатъчно четлива, за да бъде разпозната и атрибутирана без съмнение към късните творби на шуменския зограф. Десетилетия наред се е пазила на стълбището към емпория на храма „Св. Три Светители“, а понастоящем е част от храмовата музейна сбирка. На емпория са се пазили и старите царски двери от иконостаса на храма, оцелели с още няколко други икони при пожара в нощта на 22 февруари 1944 г.[4:50] Имайки предвид, че сцената „Тайната вечеря“

традиционно се изобразява над царските двери в многоредов иконостас [5:61] и свързвайки този факт с почти квадратната композиция на изображението, предполагам, че иконата е стояла по средата на апостолския ред на храмовия иконостас и е била спасена заедно с царските двери, които също са дело на Никола Василев. За съжаление, липсва запазено описание на размерите и композицията на изгорелия иконостас, затова се налага да прибегна до сравнение на това изображение с други три икони „Тайната вечеря“ от същия автор, за да търся косвени доказателства в полза на това предположение.

Иконата е надписана в долния край (*Фиг. 2*), но началото на надписа е унищожено. Оцеляла е частта, указваща името на дарителя и датата на изписване на иконата: „*Кюркчю Герчева. 1909 Мар. 16.*“ Десният долен край на иконата е достатъчно запазен, за да се види, че след датата, в празното място между сандала на последния апостол и краката на стола, върху който той седи, липсва подпис на иконописеца. Трактовката на ликовете и маниерът на изписване на датата на завършване на иконата, обаче, са толкова характерни за Никола Василев, че неговото авторство е вън от всякакво съмнение.

Фиг. 1. „Тайната вечеря“, Никола Василев, 70x57,5 см, 16 март 1909 г., храм „Св. Три Светители“, Шумен (снимка: авторът)

Запазените думи сочат, че поръчителят на иконата е шуменка на име Мария Кюркчю-Герчева, като особената фамилия вероятно идва от тогавашния обичай фамилните имена на жените да се образуват от прозвищата и имената на съпрузите им. Тези производни фамилии обикновено се изписват с тире, и макар че в този случай то липсва, главната буква на второто име, съставящо фамилията, съответства на модела. Коя е Мария Кюркчю-Герчева, вероятно жител на шуменската Костова махала, за която е построен храмът [4:49] и черкувала се в него енориашка, може да се изясни чрез преглед на протоколните книги на храма „Св. Три Светители“ [6], защото запазените данни за дейността на кожухарския еснаф, към който би следвало да принадлежи съпругът ѝ, или неговото семейство, не са твърде подробни [7:151–153].



Фиг. 2. „Тайната вечеря“, Никола Василев, дарителски надпис (снимка: авторът)

Почти квадратната композиция на сюжета не е характерна за Никола Василев, който предпочита да копира класическия модел на „Тайната вечеря“ на Леонардо да Винчи, широко разпространен по онова време чрез цветни литографски копия. Както показва една негова творба с маслени бои върху хартия от 1894 г. (*Фиг. 3*), шуменецът старателно е копирал схемата и колорита на популярните щампи до най-малки детайли.

Фиг. 3. „Тайната вечеря“, Никола Василев, 80,5x59,7 см., 1 март 1894 г., РИМ – Шумен (снимка: РИМ – Шумен)

Няколко години след изписването на поръчаната от Мария Кюркчю-Герчева икона, Никола Василев рисува още веднъж същия сюжет, като отново използва схемата на Леонардовата „Тайна вечеря“ (*Фиг. 4*). Единствената новост тук е начинът, по който е представен интериорът, изпълнен с елементи, характерни за тогавашния български бит: страничните прозорци са преградени с прости вертикални метални пръчки и обрамчени с разтворени симетрично привързани завеси; трите фронтално разположени прозорци са представени с дървени рамки, разделени на четири, а пейзажът в далечината зад тях е заменен с чисто синьо небе; таванът прилича на дъсчените тавани на българските домове по онова време. Трябва да подчертая, че включването на съвременни национални елементи в класическите иконографски сюжети е характерна черта за стила на шуменския зограф [8:81–91].

Още една „Тайна вечеря“ на Никола Василев е запазена в храма „Св. арх. Михаил“, в Смядово, построен през 1869 г. [4:39–41]. Там зографът рисува заедно с другите майстори от шуменската иконописна школа през 70-те години на XIX в., когато се създава иконостасът, а през 90-те години изписва още няколко икони [9:1–3]. И тук композицията следва модела на Леонардовия шедьовър.

Фиг. 4. „Тайната вечеря“, Никола Василев, 75x50 см., 15 октомври 1913 г., храм „Св. Възнесение“, Шумен (снимка: И. Сакелариев)

На този фон, схемата на иконата от 1909 г. изглежда още по-необичайна, не само заради размерите и формата, които могат да бъдат обяснени с особености-

те на вече несъществуващия иконостас на „Св. Три Светители“, а и със семплата разработка на композицията. Фигурите са разположени симетрично, като Христовата е изобразена малко по-голяма от останалите. От двете Му страни са изобразени по петима св. апостоли, като по-долу вляво е изобразен Юда, балансиран композиционно вдясно с фигурата на св. ап. Симон Зилот. Любопитен е начинът, по който Никола Василев изобразява св. апостоли. На първо място прави впечатление, че зографът се е постарал да придаде плановост в подредбата им, което е довело до това, че от най-задно стоящия Христов ученик вдясно се виждат само ореола и очите. В лявата апостолска група положението не е толкова сериозно и най-задната фигура се радва на цялостно изписване на лика, макар и главата ѝ да изглежда леко наклонена, сякаш апостолът се е надигнал на пръсти, за да се вижда между главите на предните двама – зографът е постъпил различно тук, като услужливо е изобразил ореолите им така, че да не го закриват. Всичко в планировката на фигурите прилича на колективна снимка от онова време, което отново ми напомня за навика на Никола Василев да рисува с елементи от съвремието си [10].

Има разлика и в начина на изобразяване на апостолските ликове – персонажите без бради са разположени на различни от Леонардовия модел места, а между онези, които са с бради, цели четирима са белобради. В останалите икони на Василев с този сюжет възрастните св. апостоли са трима. Интересен е и фактът, че тук Господ Иисус Христос е с наклонена надясно глава[1], към десницата Му, която държи хляба. В останалите изображения виждаме, че Той е обърнат наляво и ръцете Му са поставени на масата, без да държат нищо. Заедно с пропорционално увеличената големина на купата с грозде пред фигурата на Христос, би могло да се предположи, че с тази промяна Никола Василев е целял да подчертае централното значение на св. Евхаристия не само във верски, но и в богослужебен план, което може да се използва като косвено доказателство в полза на това, че сюжетът е увенчавал царските двери на иконостаса.

Освен всичко описано до момента, основната разлика на тази икона в сравнение с останалите три образеца се състои в простотата и дори бедността на рисунъка. Нефронталните прозорци са сведени до два, фронталните са три, но всички те са представени семпло, като отвори в стените, през които се вижда ясно синьо небе, което надолу позеленява и преминава в бегла маркировка на зелени хълмове, осеяни тук-там със светли камъни. Стените над прозорците са със скосени цокли, украсени с прости рамки. Във фронталния цокъл е разположен бледожълт надпис „*Тайнаѧ Вечерѧ*“. Таванът също е семпъл, тъмнокафяв, а в подобен тъмен нюанс са оцветени дясната стена на помещението, заедно с горния ѝ цокъл. Близо до десния ръб на иконата личат и следи от завеса зад гърбовете на св. апостоли. Дрехите на персонажите са с повтарящ се колорит, предимно в зелено и синьо, охра и червеникави тонове. Светлосенъчното им изграждане е по-просто от това в останалите сравнявани икони, диплите не са

[1] Негово дясно.

толкова богати, липсват декоративните елементи. От една страна, това опростяване може да бъде приписано на напредналата възраст на Никола Василев, който през 1909 г. е бил на 75 години. Но, фактът, че през 1913 г. рисува много по-детайлна и украсена „Тайна вечеря“ (*Фиг. 4*), ме навежда на мисълта, че може да става дума за по-ниска платежоспособност на дарителката. Както пише А. Василиев, често се е случвало зографите да опростяват изображенията, когато заплащането на труда им е било по-ниско [11:117].

Фиг. 5. Иконостас, Никола Василев и Васил Хр. Беделев, храм „Св. арх. Михаил“, Смядово (снимка: http://shumenski-krai.com)

Точно 100 години след смъртта на автора си,[2] оцеляла от опустошителния пожар, сринал почти целия храм и преживяла спартанските условия на съхранение, разглежданата икона „Тайната вечеря“ е поредната творба на най-известния шуменски зограф Никола Василев, която показва любовта му към нововъведенията и дори закачките с наложените схеми и модели – запазена марка в неподправения му стил на „*живописецъ в Шуменъ*“, както сам, със заслужена гордост се е титулувал.[3]

[2] Никола Василев умира от пневмония през 1918 г., на 84-годишна възраст. [12:26]

[3] В подписа му с Васил Хр. Беделев върху иконата на св. Варвара от 1858 г. за върбишкия храм „Св. вчк Димитър“

REFERENCES

1. **Todorova, R**. "V NACHALE BE SLOVO": edna nepublikuvana ikona "Sv. Sv. Kiril i Metodiy" na shumenskia zograf Nikola Vasilev ("IN THE BEGINING WAS THE WORD: An unpublished icon of Ss. Cyril and Methodius by Nikola Vasilev from Shumen). // In: *Preslav Literary School, IN HONOREM, vol. 3, QUADRIVIUM*, Shumen: UI "Episkop Konstantin Preslavski", 2016, pp. 87 – 102.

2. **Vasiliev, A**. *Balgarski vazrozhdenski maystori* (Bulgarian Masters from the National Revival Period). Sofia: Nauka I izkustvo, 1965.

3. **Todorova, R.** "Novi danni za nay-rannite ikoni na zografite Nikola Vasilev i Vasil Hr. Bedelev ot Shumen" (New data about the earliest icons of the zographers Nikola Vasilev and Vasil Hr. Bedelev from Shumen). // In: *Vizualni izsledvaniya. Spisanie za savremenno izkustvo*, 2017, 1, pp. 36 – 44.

4. **Ivanov, V**. *Vazrozhdenski cherkvi v Shumen I Shumensko* (Churches at Shumen and Shumen region from the Bulgarian National Revival Period). Sofia: Arh&Art, 2001

5. **Chiflyanov, B**. *Liturgika* (Liturgical order). Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski", 1997.

6. *Tcarkovno nastoyatelstvo pri hram "Sv. Tri Svetiteli" – Shumen* (Records of the Church Board of the Sv. Tri Svetiteli Church – Shumen). DA, F 257 K, 110 a. e., 1857–1948.

7. **Stoykov, D**. (ed.) *Spomeni na shumenci za edna otminala epoha. Intervyuta i belezhki na Georgi Dzhunaliev – chast II* (Memories of people from Shumen for a bygone age. Interviews and notes by Georgi Dzhumaliev – part II). Varna: Slavena, 2016.

8. **Todorova, R**. "Konceptualizaciyata na obrazite na Sv. Sv. Kiril i Metodiy v ikonografskiya model na zografa Nikola Vasilev ot Shumen" (Conceptualization of the Images of St. St. Cyril and Methodius in the Iconographic Model of Nikola Vasilev from Shumen). // In: *LIMES SLAVICUS*, 2017, 2. Shumen: UI "Episkop Konstantin Preslavski", 2017, pp. 78 – 95.

9. "Opis na ikonite namirashti se v tcarkvata "Sv. Archangel Mihail" c. Varbitca" 1869, s. Smyadovo", ot 16.VIII. 1962 g. (Inventory of icons in the St. Archangel Michael in Smyadovo). *Nauchen arhiv № 220: a-r. opisi na ikoni, utvari v tcarkvite, na Shumen i Shumensko, napraveni prez 1961 – 1963 g*. RIM-Shumen, No. 8, pp. 1 – 3.

10. **Todorova, R**. "Vtoriyat Tsarevgrad mezhdu IX i XIX v.: Vazrozhdenskata Ikonographiya na Veliki Preslav" (The Second Bulgarian Capital between 9th and 19th century: the Iconography of Veliki Preslav in the Bulgarian National Revival Art). // In: *Preslav Literary School*, vol. 18, Shumen: UI "Episkop Konstantin Preslavski", 2018 (*in press*).

11. **Vasiliev, A**. *Obrazi na Kiril i Metodiy v Balgaria* (Images of Cyril and Methodius in Bulgaria). Sofia: Balgarski hudozhnik, 1970.

12. **Stoykov, D**. (ed.) *Spomeni na shumenci za edna otminala epoha. Intervyuta i belezhki na Georgi Dzhunaliev – chast I* (Memories of people from Shumen for a bygone age. Interviews and notes by Georgi Dzhumaliev – part I). Varna: Slavena, 2015.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-132/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

Ростислава Георгиева Тодорова-Енчева, доц. д-р
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет
Катедра „Визуални изкуства, теория и методика"
rostislava.todorova@shu.bg

ВАЛИДИРАНЕТО НА ПРОФЕСИОНАЛНА КВАЛИФИКАЦИЯ – ВЪЗМОЖНОСТ ЗА РАЗШИРЯВАНЕ ДОСТЪПА ДО ПО-НАТАТЪШНО ОБУЧЕНИЕ И ПРОФЕСИОНАЛНА РЕАЛИЗАЦИЯ

Светла К. Недева, Чавдар Г. Сотиров

VALIDATION OF A VOCATIONAL QUALIFICATION – OPPORTUNITY FOR OPENING ACCESS TO FURTHER EDUCATION AND CAREER DEVELOPMENT

Svetla K. Nedeva, Chavdar G. Sotirov

ABSTRACT: The report presents a brief overview of the development of the concept of validating vocational qualifications acquired through non-formal and informal learning as an important tool in the EU policy of lifelong learning. The context within which the European Qualifications Framework was introduced, providing transparency and transfer of qualifications between countries and sectors to promote citizens' mobility and facilitate their lifelong learning, is presented. The emphasis is on increasing the opportunities for formal certification of knowledge, skills and competences through recognition of learning outcomes. The introduction of validation ensures equal status of the different forms of learning and better access to further education and career development.

KEYWORDS: validating vocational qualifications, non-formal and informal learning, skills and competences, learning outcomes, lifelong learning

Въведение

Европейската комисия наскоро призова Европейския съвет да одобри актуализирана рамка за бъдещо европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението с четири стратегически цели за годините до 2020 г. (ЕС, 2018 г.):

• Превръщане в реалност на Ученето през целия живот и мобилността на учащите;

• Подобряване качеството и ефективността на предоставянето на образователни резултати;

• Насърчаване на равенството, социалното приобщаване и активната гражданска позиция;

• Подобряване на иновациите и творчеството, включително предприемачеството, на всички нива на образование и обучение.

В края на този стратегически период заключенията са, че всяка страна от ЕС отговаря за собствените си система за образование и обучение. Политиката на ЕС има за цел да подкрепя действията на национално равнище и да спомага за решаването на общи предизвикателства като застаряващите общества, дефицитите на квалификацията на работната сила, технологичното развитие и глобалната конкуренция (ЕС, 2018 г.).

Системите за образование и обучение трябва да генерират нови умения, да отговарят на естеството на новите работни места, които се очаква да бъдат създадени, както и да подобрят адаптивността и пригодността за заетост на възрастните, които вече са на пазара на труда (Nikolov et.al., 2014 г.).

В Стратегията за развитие на Професионалното образование и обучение в България (ПОО 2015 – 20) утвърждаването на политиката за учене през целия живот е приоритет. Неразделна част от тази политиката е валидирането на знания, умения и компетенции, придобити чрез неформално и самостоятелно обучение. Валидирането е алтернативен начин за придобиване на професионална квалификация за тези, които не са завършили професионално обучение по официален път. Националната стратегията за учене през целия живот 2014 – 2020 си поставя за цел въвеждането на валидиране на знанията, умения и компетенции, придобити чрез неформално и самостоятелно учене до 2018 г. (МС, 2014)

Проучването на процесите и социалните аспекти на прилагането на валидирането на професионална квалификация в България е темата на дисертационна разработка, която понастоящем се провежда от авторите. Тя ще се стреми да определи очакваните ползи от валидирането на квалификация, придобита чрез неформално или самостоятелно учене, и как това разширява „визуализацията" на знанията, уменията и компетенциите, придобити като по-гъвкав начин за получаване на удостоверение за квалификация. Социалната значимост на процеса се очаква да бъде допълнителна възможност за разширяване на достъпа до формално образование и обучение, като се предоставят повече възможности за работа, запазване на работните места и по-добро професионално развитие на индивида.

Развитие на концепцията за валидиране на професионални квалификации

Организациите отговорни за професионалното образование и обучение в Европейския съюз работят по валидирането на квалификации придобити чрез неформално и самостоятелно учене от началото на 90-те години. По това време валидирането е тема, на която много малко държави обръщат внимание. Оттогава интересът към валидирането бързо нараства и вече е на първо място в политическия дневен ред в почти всички Европейски държави. Тази промяна е тясно свързана с нарастващото значение на политиките за учене през целия живот. Комбинацията от бързо променящия се пазар на труда, стареенето на населението и засилената глобална конкуренция налага използ-

ването на всички налични знания, умения и компетенции – независимо от това къде и как са придобити те. Интересът към валидирането може да се разглежда като тясно свързан с усилията за създаване на по-гъвкави системи за квалификация, за постигане на възможност хората да градят кариера чрез адаптирането на квалификациите си към изискванията на съременните професии. (Cedefop, 2008)

В отчетните документи се коментират факторите, които подтикват различните страни към засилване на интереса към валидирането. Споменават се недостатъци в образователните системи. Осигуряване на директни начини за придобиване на официална квалификация или „отваряне на врати" за да се избегне неефективността на образователната система е основна причина за валидиране на неформалното и самостоятелно обучение (Feutrie, 2005). Много държави въвеждат валидирането, за да улеснят мобилността и да предоставят на хората „Втори шанс" да достигнат пълния си потенциал за учене. Това развитие е тясно свързано с усилията за отваряне наквалификациите към по-широк кръг възможности за обучение и доказване на компетентности чрез единици резултати от учене, в много случаи това е свързано с развитието на национални квалификациииионни рамки.

Сред икономическите фактори са необходимостта от по-гъвкав пазар на труда и наличие на иновации с произтичащите предизвикателства за развитието на човешкия капитал. Валидирането може да се използва да отговори на нуждите в различни икономически сектори, където има недостиг на специализирани умения, или има нови изисквания за професионална квалификация. Все по-често заинтересованите страни са от частния сектор – социални партньори, както и отделни компании. Днес валидирането се използва все повече като възможност за кариерно развитие на персонала и гарантиране на най-ефективно разпределение на ресурсите в една компания. (Dyson and Keating, 2005)

Сред социални фактори, които определят засиления интерес е убеждението, че валидирането може да помогне на хора изключени от активен социален живот да се интегрират отново на пазара на труда и в обществото. Валидирането е признато в някои държави като инструмент за подпомагне на равнопоставеност за групите в неравностойно положение като бежанците, безработните и по-възрастните. При предоставяне на нови възможности за квалификация, би се достгнало до равенство в системата на образование н обучение, а също и на пазара на труда. (Cedefop, 2008)

Сред демографски фактори, като застаряване на населението и увеличаване на миграцията, се очаква да се подобри достъпа до пазара на труда и мобилността на групите в неравностойно положение. По този начин се спомага за борбата с безработицата свързана с демографските промени. Технологични фактори акцентират върху развитието на нови технологии и оценяване на техническите умения, придобити чрез неформално и самостоятелно обучение. Валидирането се въвежда в този контекст като алтернативен вариант, който трябва да гарантира хората да могат да получат признание за техническите си

компетенции и да се даде възможност да се идентифицира какви умения липсват и какви са нуждите от обучение на работното място.

Общите европейски принципи за идентифициране и валидиране на квалификация чрез неформално и самостоятелно учене могат да бъдат обобщени в следните точки;

• Валидирането трябва да е доброволно;

• Неприкосновеността на личния живот на лицата трябва да се спазва;

• Трябва да се гарантира равен достъп и справедливо отношение;

• Системата за валидиране трябва да се създаде от различните заинтересованите страни;

• Системата трябва да съдържа механизъм за ориентиране и консултиране на хора;

• Трябва да се предвидят механизми за осигуряване на качеството;

• Процесът, процедурите и критериите за валидиране трябва да бъдат справедливи, прозрачни и гарантиращи еднаквост на качеството;

• Трябва да се зачитат законните интереси на заинтересованите страни и участието на всяка от тях да е балансирано;

• Процесът на валидиране трябва да бъде безпристрастен и да избягва конфликт на интереси;

• Трябва да се осигури професионалната компетентност на онези, които извършват оценяването.

Валидирането на знания, умения и компетентности е основен инструмент за реализиране на политиката за учене през целия живот. То създава условия всеки гражданин сам да определя начина за своето професионално и личностно развитие през целия си живот, като осигурява възможност за официално признаване и сертифициране на придобитите или усъвършенствани знания, умения и компетентности и така гарантира равнопоставеност на различните форми на учене:

• формално образование и обучение – провежда се в институциите за образование и обучение и води до придобиване на официален документ за образование и/или професионална квалификация;

• неформално обучение – организирана форма на учене извън официалните институции за образование и обучение, която води до придобиване, разширяване и усъвършенстване на личностните, гражданските и професионалните знания, умения и компетентности;

• самостоятелно учене – самообучение в процеса на изпълнение на различни дейности и чрез самостоятелно търсене и усвояване на информация, което води до придобиване или развитие и усъвършенстване на вече придобити знания, умения и компетентности.

Въвеждане на Европейската квалификационна рамка (ЕКР)

В подкрепа на политиките за учене през целия живот, както и на прозрачността и преносимостта на квалификациите, е положено началото на развитието на Европейската квалификационна рамка (ЕКР). Тя действа като

инструмент за превод на националните квалификации, с цел да станат разбираеми в цяла Европа. Тя има две основни цели: да насърчава мобилността на гражданите между държавите и секторите и да улеснява тяхното обучение през целия живот. Работодателите могат да използват ЕКР, да разбират и сравняват квалификационните нива и различните системи за образование и обучение на европейските страни. От 2012 г. всички нови квалификации, издадени в Европа се позовават на съответното ниво от ЕКР (Kapiki, 2012).

През 2004 г. в отговор на молби, отправени от страните-членки на Европейския съюз, социалните партньори и други заинтересовани лица Европейската комисия, със съдействието на експертна група, разработва проект, предлагайки 8-степенна рамка. Разработена в периода 2004 – 2007 г. и официално приета като препоръка от Европейския парламент и Съвета през 2008 г., ЕКР утвърждава осемте референтни нива, описани посредством 'резултати от обучението'. Те обхващат пълния диапазон квалификации – от основно ниво (ниво 1, например удостоверения за завършен клас или етап от училищното образование) до напреднали нива (ниво 8, например образователна и научна степен доктор). Като инструмент за насърчаване на ученето през целия живот, ЕКР включва всички квалификационни нива, придобити в рамките на общото, професионалното, както и академичното образование и ученето. В допълнение, ЕКР включва и квалификации, придобити в рамките на началното образование и продължаващото обучение. (ЕК, 2009)

ЕКР отчита, че системите за образование и обучение в Европа са толкова разнообразни, че за да се направи възможно сравнение и се осигури сътрудничество между страните и институциите е необходимо преминаването към отчитане на резултати от обучението, а не да се фокусира върху продължителността на обучението. В рамките на ЕКР се стига до дефиницията 'резултат от ученето' като показател за онова, което учащият знае, разбира и може да направи при завършване на учебния процес. Резултатите от ученето са определени в три категории – като знания, умения и компетентности. Това означава, че квалификациите – в различни комбинации – имат широк обхват от резултати от ученето, включително теоретични знания, практически и технически умения и социални компетентности, при водеща роля на умението за работа в екип. (EQF Adaptation support portal, 2012)

Повечето европейски страни вземат решение за разработване на Национални квалификационни рамки (НКР), съвместими с ЕКР. Тези решения са важни като средство за предоставяне на гаранции за това, че процесът на развитие на общоевропейско равнище почива върху стабилна национална основа. Бързото развитие на НКР след 2004 г. демонстрира необходимостта от повишаване на прозрачността и сравнимостта на квалификациите на всички нива. Така националните квалификационни системи в различните държави се обединяват в общата европейска референтна рамка.

Българската национална квалификационна рамка (БКФ) и валидирането

От 2007 г. в Министерството на образованието и науката се предприемат стъпки за разработване на Национална квалификационна рамка (НКР) в контекста на Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот. Предвижда се БКФ да бъде интегрирана рамка на квалификациите като се разработи сравнителна таблица за съотнасяне на националните образователни степени към Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот и Рамката на квалификациите в Европейското пространство за висше образование. Националната квалификационна рамка на Република България е официално приета от Министерския съвет през м. февруари 2012г. (ReferNet Bulgaria, 2012)

Основната цел на нашата Националната квалификационна рамка е да синхронизира българската образователна система с развитието на Европейското образователно пространство, както и да подпомогне процеса на обучение и сертифициране, водещи до присъждане/придобиване на квалификации. Така ще се постигне прозрачност на образователна система чрез сравними и ясни за разбиране нива посредством тяхното обяснение в режима на резултатите от обучението/ученето.

Чрез развитието на Национална квалификационна рамка се постигнат специфични цели като:

- популяризиране на мобилността в рамките на образователната система и трудовия пазар;
- възприемане и представяне на квалификациите в новия режим, основаващ се на резултатите от обучението;
- подпомагане на процеса за валидиране на предходно учене, включително неформалното и самостоятелно учене;
- засилване на ориентацията към използване на подхода за учене през целия живот;

В системата на Българската квалификационна рамка **Валидирането на професионални знания, умения и компетентности,** придобити чрез неформално и самостоятелно учене дава възможност за официалното им признаване и сертифициране с документ за професионална квалификация, равностоен на документа, издаден след завършено обучение във формалната система.

В България валидирането е включено за пръв път още в Закона за професионалното образование и обучение от 1999 г., регламентът не предоставя насоки за това как трябва да се организира процедурата. В началото то е достъпно само за служители, работили поне шест месеца в дадена професия. Но процесът на развитие на политики в областта на валидирането започва да се развива в изпълнение на изискванията за присъединяването на нашата страна към ЕС до 2007г. Въпреки това, признаването и сертифицирането на професионални знания, умения и компетентности все още се прилага твърде ограничено.

Липсва устойчивост на положителните практики. Проучването и прилагането на европейски опит и създаването на система за валидиране на професионални знания, умения и компетентности на регионално и местно ниво е сред основните задачи и дейности, формулирани в националните стратегически документи, свързани с ученето през целия живот. Необходимостта от незабавни действия в това направление става все по-категорична на фона на острата нужда от квалифицирана работна сила на пазара на труда, негативните демографски тенденции и потребността от ефективно използване на наличните човешки ресурси в страната.

През 2014 г. с измененията в Закона за професионалното образование и обучение е въведено Валидирането на резултати от учене получени по неформален и самостоятелен път (NAVET, 2016). Прилагането му е свързано с постигането на ключови политически европейски цели описани в Регионални стратегии за валидиране в образованието от 2012 г:

• Подобряване на квалификационната структура и пригодността за заетост на човешките ресурси, като компонент на стимулиращата среда за развитие на бизнеса и привличане на нови инвестиции;

• Стимулиране на индивидуалното участие в учене през целия живот, с цел насърчаване на заетостта;

• Оползотворяване и развитие на наличния ресурс от знания, умения и компетентности както на ниво индивид, така и на ниво икономически субекти, регионална и национална икономика;

• Разширяване на достъпа до пазара на труда и социалното включване на уязвимите групи от населението;

• Решаване на специфични за отделни региони, общини и населени места проблеми, свързани със заетостта и пазара на труда, например: висок дял на нискоквалифицирани лица; висок дял на безработни и заети лица без квалификация; дефицит на определени квалификации и т. н. (CEDEFOP, 2015)

След промените в закона, процедурата за валидиране (уредена с Наредба № 2) е одобрена и влиза в сила от 2015 г (State Gazette No. 96, 2014). Процедурата за валидиране оценява и признава съответствието на професионалните знания, умения и компетентности, придобити чрез неформално и самостоятелно учене или практически опит, с Държавните образователни изисквания (ДОИ) за придобиване на професионална квалификация и гарантира по-добър достъп до професионалното обучение и пазара на труда. Само квалификациите в професиите и специалностите, включени в списъка на професиите за Професионално образование и обучение (ПОО) обаче, могат да бъдат валидирани.

Доставчиците на професионално образование и обучение организират валидирането за професии и специалности, включени в списъка на професиите за ПОО. Институциите, които имат право да извършват валидиране, включват: училища за професионално образование и обучение, професионални гимназии, художествени училища, спортни училища, професионални колежи и центрове за професионално образование и обучение.

Въведеният през 2014 г. нов подход за разработване на държавни образователни изисквания, по-късно преименувани на стандарти, основаващи се на единици резултати от ученето, правят процеса на валидиране още по-прозрачен. Кандидатите представят доказателствата за резултатите от обучението, с които разполагат, за да придобият квалификация или част от нея, което да им позволи достъп до по-нататъшно професионално образование и обучение, и до пазара на труда.

Методите за оценка на резултатите от ученето са по същество идентични с тези за оценка на знания, умения и компетентности, прилагани във формалното образование и обучение. Валидирането включва процедури за идентифициране на придобитите професионални знания, умения и компетентности в четири етапа:

• установяване на наличието на конкретен опит у дадено лице чрез провеждане на

• събеседване;

• документиране на опита на лицето;

• официално/обективно оценяване на установения опит;

• удостоверяване на резултатите от оценяването, които могат да покажат частична

• или пълна квалификация.

Признаването на предходно учене е валидиране на учебни резултати, независимо дали са придобити в рамките на формалното, неформалното или самостоятелното учене, придобити преди да бъде предприето такова валидиране. Успешното преминаване на процедурата завършва с придобиване на следните възможни сертификати:

• удостоверение за валидиране на ниво на професионална квалификация (пълна квалификация): след изпит той удостоверява, че са постигнати всички единици резултати от учене, определени в държавното образователно изискване/стандарт;

• удостоверение придобиване на професионална квалификация за част от професия (частична квалификация). Това удостоверява чрез изпит и оценка, че са постигнати една или няколко единици резултати от учене, включени в държавните образователни изисквания (държавния образователен стандарт).

Притежателите на тези удостоверения имат същите права като тези, които са придобили съответните сертификати чрез официалната образователна система. Процедурите за валидиране се контролират от регионалните инспекции по образование и от Националната агенция за професионално образование и обучение НАПОО. Тези институции също така предоставят консултации, насоки, информация, методически материали и нормативни документи за валидиране. Процедурите за валидиране се финансират от бенефициенти (физически лица), юридически лица чрез програми и проекти, финансирани чрез национални и регионални фондове, ресурси на ЕСФ или ресурси от Европейското

икономическо пространство. Таксата за валидиране за физически лица не може да надвишава реалните разходи направени от доставчика на процедурата.

Заключение

Валидирането е вече доказана потребност и утвърдена практика в много европейски държави в отговор на предизвикателствата пред професионалната квалификация на човешките ресурси, продиктувани от динамичните икономически и социални промени и развитието на икономики основани на знания. Досега в България разработването на система за валидиране се фокусира върху сектора на Професионалното образование и обучение, въпреки това, разработените методи и инструменти могат да бъдат прехвърлени в други образователни сектори, като висшето образование. Във връзка със сектора на ПОО моделът на валидирането се характеризира с централизиран подход (отгоре-надолу), който възнамерява да включи (доколкото е възможно) всички съответни социални партньори. Децентрализираният подход (отдолу нагоре), където инициативата е оставена у индивида, способен да взима репшения за собствената си професионална реализация, ще бъде по-полезен във висшето образование, предвид академичната автономия на българските университети. (Dzhengozova, 2016)

От 2014 г. насам, обаче, ниското равнище на обществена осведоменост относно възможностите, предоставени от процедурите за валидиране продължава да бъде предизвикателство. В България нуждата от популяризиранене на валидирането и ползите от него е особено актуална поради демографските проблеми вследствие застаряване на населението и миграцията, сериозните икономически трудности, безработицата през последните години и нуждата от промяна в професионалната реализация на различни слоеве от населението.

References

1. CEDEFOP (2018). *Vocational Education and Training in Bulgaria: short description.* Luxembourg: Publications Office. http://data.europa.eu/doi/10.2801/600634, Accessed – 1.06.2018.

2. CEDEFOP, (2008) *Validation of Non-Formal and Informal Learning in Europe. A snapshot 2007*, www.cedefop.europa.eu/files/4073_en.pdf, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

3. CEDEFOP, (2015) *Regional Strategies of Learning Validation and Education 2012 European guidelines for validation of non-formal and informal learning* (2nd ed, 2015) http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/

4. **Dyson, C., J. Keating** (2005). *The Recognition of Prior Learning: Practices in Workplace. Report to the International Labour Office*, Geneva: ILO.

5. **Dzhengozova, M,** (2016) *2016 Update to the European Inventory on validation of Non-formal and Informal learning,* Country Report: Bulgaria.

6. EC, (2009), Evropeiska kvalifikacionna ramka za uchene prez celia vzhivot, Luxemburg, Люксембург: Служба за официални публикации на Европейските общности, брошура.

7. EC, (2018), *Strategic Framework, Education and Training 2020*, http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en, Accessed – 10.06.2018.

8. EQF *for Lifelong Learning,* Adaptation Support Portal http://www.eqf-support.eu/, Accessed – 17.06.2018.

9. European Commission, (2013), *Lifelong Learning Programme,* http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm, Last accessed – 13.05.2018.

10. **Feutrie, M.** (2005). *Validation of Non-formal and Informal Learning* – www.eucen.org/PolicyStatementPaper05/Background_APEL_MFeutrie.pdf. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_BG.pdf, Accessed – 20.06.2018

11. **Kapiki, S.** (2012) *Quality Management in Tourism and Hospitality: an Exploratory Study among Tourism Stakeholders,* International Journal of Economic Practices and Theories, Vol. 2, No. 2.

12. MS, (2014), *Strategia za Razvitie na Profesionalnoto obrazovanie i obuchenie v Bulgaria* http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?Id=880, Accessed – 17.06.2018.

13. NAVET (2016). *Vocational education and training in Europe – Bulgaria.* Cedefop ReferNet VET in Europe reports; 2016.

14. **Nikolov, R., E. Shoikova, E. Kovatcheva.** (2014) *Competence Based Framework for Curriculum Development*, Za bukvite-O'Pismeneh Publishers, Sofia.

15. ReferNet Bulgaria, (2012), *The Bulgarian National Qualifications Framework is Here* http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/refernet-bulgaria-bulgarian-national-qualifications-framework-here, Accessed – 17.06.2018.

16. State Gazette No. 96 (2014) *Ordinance No. 2 on the conditions and procedures for the Validation of professional knowledge, skills and competences*, http://www.navet.government.bg/bg/media/N2_Validirane_21_11_14.pdf, [in Bulgarian].

Докторант Светла К. Недева
ШУ „Епископ Константин Преславски"

Доц. д-р Чавдар Г. Сотиров
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет

ВЪЗДЕЙСТВИЕ ВЪРХУ АУДИТОРИЯТА ЧРЕЗ ТЕАТРАЛНАТА АКЦИЯ

Светлана Р. Крумова

EFFECT ON THE AUDIENCE THROUGH THEATRICAL ACTION

Svetlana R. Krumova

ABSTRACT: This study aims to describe by what mechanisms the theatrical action affects the audience. The research is based on the relationship between the viewer, actor and director in the context of the information society and the post-theater theatrical forms, in particular the theatrical action. As a primary media theatrical performance is tied to mediation between the involved communication partners. The study describes how action as a theatrical form expresses a communication process.

KEYWORDS: audience, theatrical action, communication, language, sign, ritual, art

Човечеството изминава дълъг еволюционен път от т.н. от Карл Густав Юнг „колективното несъзнателно“ стигайки до „глобалното село“ на Маршал Маклуън. В основата и на двете стои начина на възприемане и обяснение на света. Първите опити са били поредица от жестове и действия, с които общността се самоинициира в група с еднакви потребности. Ритуалът е присъствал в основата на всяка една култура, съпътстваща човешкото съществуване от първата до последната глътка въздух. Освен при родовото иницииране, той има роля и при социализацията и при формирането на единство, което се оказва жизненоважно за оцеляването на общността. Появата на първите послания като, опит за обясняването на света, изначало служат в помощ на ритуала. Такива са например първите рисунки от палеолита, които се свързват с вярата, че чрез изобразяването на предмети и животни, нарисуваните ще бъдат подчинени на човешката сила. Изображението се явява предхождащо разказа. Шотландският антрополог Джеймс Фрейзър е първият, който намира връзката между ритуал и мит.

В първичната представа μῦθος е ритуалният акт, съчетаващ в себе си пеене, танци, рисуване и устно слово, извършван от просветени мъже. По-късно церемониалните сакрални действия и митологичните обяснения на света стават основа на театъра, който се ползва от категоризацията на Аристотел и също се опитва да обясни света. Независимо от етапите, през които преминават тези начини за възприемане на заобикалящото ни, процесът е един – комуникация,

без която културата не може да съществува. За отправна точка на латинското „communicatio“ – „споделяне, съобщаване“, приемаме теорията на Джон Фиск, според когото комуникацията включва знаци и кодове. Първите са артефакти, а кодовете са системите от организирани знаци, определящи правилата, по които тези знаци се свързват. Фиск определя комуникацията като *„социална интеракция чрез съобщения“*.[1]

В това изначално време на ритуала и мита комуникацията се осъществява чрез посредник в лицето на жреца, по-късно в тази роля влиза разказвачът, шутът, свещеникът и т. н. Днес наследник на тази първична медия е театърът. В своята еволюция това сценично изкуство също преминава през различни етапи, повлияно (като всяко друго изкуство) от развитието на човечеството. След навлизането в нова информационна ера, театърът се изправя пред нови предизвикателства. Масовите медии започват да налагат свои принципи при възприемането и обясняването на света.

И още медиите не са просто съвкупност от технически средства за разпространение на принадлежното на информацията, а речева гилотина за налагане на модели. Преди всичко друго са матрица за дефиниране на действителното. То е „осветявано„ налично е, и следва единствено да бъде афиширано. След това – дробено и преподреждано. Общият поток на живеене може да бъде преекспониран, пререждан чрез иновиране на акцентите. Няма веднъж и завинаги свършено експониране на съществуващото. При това реципиента участва в курирането на света[2].

Днес в „глобалното село“ действа визуалното усвояване на езика. Аудиторията престава да бъде неактивен наблюдател, и се налага първичната медия театър да отговори на това предизвикателство.

Като изкуство театърът спазва изискването драматургичен текст да бъде представен пред публика на сцена с наличие на декори, чрез актьорска игра, режисирана от постановчик. Като медия той е посредник в комуникационния процес между зрителската аудиторията и актьорите. За да бъде успешна една комуникация, съобщението от адресанта трябва да бъде не само възприето, но и осмислено от адресата. Позовавайки се на Константин Станиславски, театърът е място, където хората срещат други себеподобни – интелигентни, чиято работа е композирането на думите и изработването на декорите.

Полският режисьор Йежи Гротовски определя няколко вида театрална аудитория – сноби, които задоволяват собствените си амбиции, за да се хвалят с познанията си сред т.н елит, използващи театъра като инструмент за постигате на по-голямо лустро и блясък,[3] интелигенти, *„които знаят, че трябва да се ходи на театър, защото това е един вид морално или културно задължение.“*[4]

---

[1] Вж. Fiske J. Introduction to communication studies, L, NY., 1990.

[2] Пърликов, В. Самоубиващото се изкуство – Артизанин – 2017, 3, с. 92.

[3] Гротовски, Й. Театър и ритуал – Театър,1999, 3 – 4, с. 37.

[4] Пак там, с. 24.

Такива, които се развличат след натоварения делничен ден и такива, които чрез спектакъла търсят духовно опознаване, израстване на самите себе си. Аудиторията може да се възприеме като социална общност, която е обединена от притежателя на информацията, който я предава на същата тази група. Всяка може да се характеризира с някои общи черти като хомогенност и аморфност, слаба или силна връзка с комуникационния партньор, предаващ съобщението. Тя може да бъде съставена от членове с разнородно отношение – част от аудиторията може да е настроена враждебно, да не притежава достатъчно информация, за това, което предстои, или да я има на експертно ниво. Всеки е носител на собствен опит, въз основа на преживявания, което пряко се отнася към възприемането и разбирането на комуникационния процес, протичащ в театралното пространство.

Различията се свързват с огромен списък от личностни особености, които могат да окажат влияние върху начина на възприемане, интерпретиране и разбиране на полученото съобщение. В този списък влизат например възраст, пол, етническа и расова принадлежност, социален статус, влияние на собствената културна среда, интеркултурни компетенции, вид и степен на образование, общи познания и познания по конкретната тема на общуването, вярвания, убеждения и предубеждения, нагласи, вкусове, темперамент, професионални ангажименти, моментно физическо и психическо състояние, степен на интелигентност, степен на толерантност и интерес към другостта и т. н. вкусове, темперамент, професионални ангажименти, моментно физическо и психическо състояние, степен на интелигентност, степен на толерантност и интерес към другостта и т. н.“[5]

Наследственият културен „товар“, който носи зрителя, е предопределящ за реакцията му към това, което „наблюдава“ в театралната зала, към участието му в комуникационния процес. И още стереотипът за „театър“ също.

„Театърът е средство за познание единствено на създаваната от него и удържана в комуникационния канал квазиреалност. Изхождайки от описаната нагласа на зрителя да промисля естетическото като отразена и манипулирана действителност, можем да предпоставим, че информацията, предавана посредством театралния език ще бъде неточно декодирана от реципиента. Оценностяването на жизненият материал, какъвто ресурс свои предложената за съпреживяване чрез зрелището споделяема речева система, не се влияе от преценката на качеството на комуникация (съвпадение на „разбиранията“ за наличността на обективнодействителното), доколкото преживелищно общуването е накърнено – в „криза“, поради усъмняването в автентичността и спонтанността на актьорския акт.“[6]

Част от факторите, които влияят върху процеса на комуникация са време, пространство и физическо обкръжение. Класическото представление се случва

[5] **Добрева, Е.** Тезиси по теория на масовата комуникация, Ш., 2013, с. 37.

[6] **Пърликов, В.** Тезис – ревю симулморт, Л., 2016, с. 16.

на определено място в определено време, с уточнена продължителност и ритъм. Аудиторията е поставена в „безпроблемно зрителстване." В комфорта на собствения си „шум" зрителят възпроизвежда автоматична реакция, често породена от тази в съседство. Сценичното изкуство създава пряка връзка между няколко енергии – индивидуалната на всеки участник – зрител, актьор, режисьор и общата на публиката и на самото „зрелище". Режисьорът и актьорът/ите също са носители на своите собствени жизнени стереотипи, но и на този за театър. В класическия театър актьорът надява маската на ролята и пресъздава експресивно състоянието на друг, под ръководство на разчелия текста режисьор.

…нека артистите знаят, че едни от най-опасните препятствия, които пречат свободно да се възприемат свежите, девствени впечатления, са разните предубеждения.[7]

Т. е. теоретично е възможно представение, което тавтологизира обществените нагласи, актуализира предубежденията. В тази ситуация между аудитория и актьори не се случва нищо. След приключване на спектакъла двете страни си тръгват доволни или не от виртуозността, изкусността на изиграното/видяното.

Всеки си остава затворник на определен тип конвенция, начин на мислене, идеи за театър.[8]

В такива случаи се получава „некомуникация".[9] Във всяка една досъвременна култура ритуалът е бил този, който представя/ обяснява случващо се или предстоящо, важно за рода, събитие. В него участва цялата общност, споделяйки предварително известената ѝ в инициационен акт космологична системност. Ритуалът по същество актуализира мита. Но, Брехтовата концепция за театър се основава на идеята, че театърът е станал такъв, именно заради скъсването с ритуала. Използвайки сравнението на Гротовски за човекът като вавилонска кула, днес ритуалният театър не е възможен, защото липсва стабилната система от ценности, която да предполага валидни за цялата общност вярвания.

Античната култура оставя своя тежък отпечатък върху развитието на театъра, превръщайки го в сценично изкуство, което представя чрез слово, вербални знаци, звук, танц, някакво събитие. Като в основата на презентацията стои конфликтът със съдбовността на ставащото. Начинът на отработването му предизвиква катарзис. Определя жанровото многообразие, задава мястото и принципите. Говорейки за постдраматичния театър Ханс-Тис Леман[10], го отграничава от драматичния/класическия театър. Последният обединява слово и действие, представено чрез подражаваща игра, основите на което поставя още Аристотел.[11]

Ограниченост и единство на време, място и действие с фабула, разкриваща момент от реалността, които не бива да са имагинерни, а да са значими за ек-

[7] Станиславски, К., Работата на актьора върху ролята, С., 19771 с. 66.

[8] Гротовски, Й. Театър и ритуал – Театър, 1999, с. 24.

[9] Добрева, Е., Тезиси по теория на масовата комуникация, Ш., 2013.

[10] Вж. Лиотар, Ж-Ф, Състояние постмодерна, СП., 1998.

[11] Вж. Аристотел, За поетическото изкуство, С., 1975.

зистенцията на човека, за да могат да оставят траен отпечатък в съзнанието на аудиторията. За целта в действието ясно се разграничава начало, среда и край. Сюжетът трябва да се изгражда по линията на причинно-следствените връзки.

Ние приехме, че трагедията е подражание на завършено и цялостно действие с определена величина, защото съществува и цялост, която няма никаква величина. Цяло е това, което има начало, среда и край. Начало е това, което само̀ не иде по необходимост след друго, а след него естествено има или остава нещо друго. Край пък, обратното, е това, което само̀ по природа се намира или става след друго било по необходимост, било по правило, а след него няма нищо друго. Среда е това, което и само̀ се намира след друго, и след него иде друго. Следователно добре съставените фабули не трябва да започват, откъдето се случи, нито да свършват, където се случи, и трябва да спазват определените правила.[12]

Именно в правдоподобното пресъздаване се състои талантът на твореца. Идеализирането на случващото се, чрез подражание, се превръща и утвърждава в изкуство.

Но театърът, като медия, има функция да осигури връзка между комуникативните партньори. И целта, успешно създаденият сценичен жест от един партньор, който да достигне до друг или няколко, и нещо повече този акт да бъде осмислен и разбран, трябва да бъде изпълнена.

Използвайки теорията на игрите на Джон Наш[13]и разработения от него метод, назован равновесието на Наш, всички играчи в края на играта трябва да постигнат взаимна максимална полза.

В ръководения от Йежи Гротовски „Театър на 13-те реда“ в гр. Ополе, Полша, преименуван по–късно на „Театър-Лаборатория“ самият той извършва революционна за 60-те – 70-те години на миналия век, та и до днес концептуална представа за театъра. До края на живота си Гротовски създава тип пърформанси, в които няма аудитория и актьори, а всички са участници. Подчинява работата си не на Изкуството като представяне, а на Изкуството като движение[14]. В основата на второто стои идеята, че комуникацията се основава не върху драматургичния наратив, а на сигналите, които жестовете-реакции на гласа и тялото на актьора формулират и изпращат към аудиторията. Действието се извършва тук и сега. Престава да е важна литературната свързаност на текста и сценичната интерпретация, а отношението между аудитория и актьор. Целта не е да има сблъсък между двете страни, а зрителят да бъде изведен от комфортната му среда на наблюдател и да бъде съучастник в реален момент.

---

[12] Пак там.

[13] Джон Наш е американски математик, специалист в областта на теория на игрите. Занимава се с анализ на социалните ситуации, в които участниците или печелят или губят. Разработва теория, наречена равновесието на Наш, според която действията на един играч пораждат реакцията на всички други играчи, а техните реакции пък водят отново до неговите встъпителни действия.

[14] Вж. Брук П., Избрани произведения, София, 1978.

Нормално в театъра (тоест в театъра на спектаклите, в Изкуството като представяне) се работи върху визията на творбата във възприятието на зрителя. Ако всички елементи на представлението са отработен и безпогрешно монтирани, зрителят ще има визия, ефект, една история; в някаква степен представлението не се появява на сцената, а във възприемането на зрителя. Това е особеността на Изкуството като представяне. В другия край на дългата верига на performing arts се намира Изкуството като движение, което не се стреми да прави монтаж във възприятието на зрителите, а в артистите, които я създават. Това е съществувало още в древността, в античните Мистерии.[15]

Изкуството на представянето и Изкуството на движението си приличат по това, че имат видима и невидима част. Първата е онази, която наблюдава аудиторията. Невидимата са репетициите, където актьорите разработват образа. Разликата обаче между двете е доста съществена. При Изкуството като представяне режисьорът сглобява картина във възприятията на зрителя, а при Изкуството като движение работата е насочена към създаване на такава картина във възприятията на актьорите. Фокусът е не върху получателят на информацията – аудиторията, а върху този, който я предава – актьорът. Свързвайки латинският теримн „actio", от където произхожда английската дума „action" /действие/ и „actor" /актьор/, следва че последният неминуемо трябва да се отъждестви с действието. Акцията е перформативен акт, не съобщава или описва извършването на действието, а е самото действие. Знакът за комуникация не е представянето на действието, а самото действие. Преди всичко обаче акцията е подход към вътрешна трансформация на извършващия я.

Спектакълът е като голям асансьор, чийто оператор е актьорът. В асансьора са зрителите; спектакълът ги води от една форма на случване към друга. Ако той функционира за зрителите, значи монтажът е добре направен.

Изкуството на движението е като един много първичен, примитивен асансьор, във вид на нещо като кош, теглен с въже, с помощта на който действащите се движат към една ефирна енергия, за да се спуснат с нея към нашето тяло – това е обективността на ритуала.[16]

Разграничавайки двата вида театър „Богат" на декори и на недостатъци и „Беден" респективно обратното, полският режисьор нарушава триединството на време, място и действие. В акцията, като форма на постмодернистичен театър, липсват пищните декори, няма ясно изразена граница между аудитория и актьори, често пространството не е добре познатото, „уютно" на зрителя. Това е начин да изпъкват физическите умения на актьорите, откритието им за собственото „Аз". След премахването на излишните елементи, истинският театрален процес става по-видим. Връзката между актьор и зрител става основата на театъра. Отграничавайки се от театралността, от имитацията, акцията предполага

[15] Гротовски, Й. Театър и ритуал – Театър,1999, с. 11 – 13.

[16] Гротовски, Й. Театър и ритуал – Театър,1999, с. 14.

чрез ритуалния момент на действие, да изведе от тялото на актьора, а в последствие и от това на зрителя енергийно поле, водещо до физическа реакция.

Зрелището по презумпция цели да предизвика предварително известно на инициатора, бивало, преживяване, а логосотипията, която разрушава (тази на ежедневното следване) има да се преподрежда усилно от общността, посредством акумулирането, припознаването, на актуалния събитиен материал. Така, зрителското общежитие е призовано да сравнява темпорални множества, да реди състоявания. Резултат от "акцията" е преразпределяне на авторитета от социума към индивидуалността – емоционирането на конюнктурния ментален порядък само манифестира неспособността прочита се архивира."[17]

Ролята на режисьора е в началната фаза, да стимулира творческата асоциация, достигайки до крайното експлициране на действие –процес, а не действие-продукт.

Задача на „режисьора" е хигиенизирането на процеса, поддържане чистотата на канала за комуникация между реципиент и лицедеец. Така актуалната тема, доминираща трупата, „извлича" сценичния акт. Методологията представлява разбиране за театъра като „съпричастие" и балансира равномерно отговорността за сценичната акция.[18]

Целта на акцията е да достигне до „интимните слоеве на индивидуалността" на всеки един от аудиторията, процес преминал първо в „актьора". Първите стъпки са той да научи кой е всъщност, за да бъде себе си и да се разкрие, чрез действото. Актьорът работи върху своята пластичност, чрез използването на мимики, ритуални движения, гласови възможности, разгръща себе си, откъсвайки се от самата постановка, от собственото си самосъзнание, от собствения си арсенал, придобит от опита си и знанията по актьорско майсторство. Превръща се в изпълнител, деятел, а не пресъздаващ характера на образа, който чрез импулсивността и спонтанността онази, характерна за детството, когато възприемането е тук и сега, а не с непрекъснатата мисъл за следващата цел разгръща „театралното представление" в средство за разкриване на човека, а не на характера, идентифициращ се с образа.

Актьорът трябва да си служи със сценичния персонаж като ланцет за подготовка на собствената индивидуалност. не става въпрос за това да играе самия себе си в определени сложни обстоятелства, тоест за тъй нареченото преживяване на ролята, нито за изграждане на образ от тъй наречената дистанция, в епическата форма, на базата на хладен обективен анализ. Става дума да се използват фиктивният образ като трамплин, инструмент, позволяващ проникване в дълбочина в това, което е скрито под нашата всекидневна маска. Достигане до интимните слоеве на нашата индивидуалност, за да бъде принесена в дар.[19]

---

[17] Пърликов, В. Тезис – ревю симулморт, Л., 2016, с. 11.

[18] Апостолова, К., Гилдиите – Театър, 2015, 4 – 6, с. 34 – 45.

[19] Гротовски, Й. Театър и ритуал – Театър, 1999, с. 36

Изпъкват физическите умения на актьорите, отритието им за собственото „Аз“. Същевременно акцията провокира „работа“ на мозъка на зрителя, стимулира чувства, емоция, чрез динамична енергия. Тази енергия свързва актьора, който не е имитиращият, а произвеждащ състояние чрез спонтанност, и аудиторията. Наблюдаващият излиза от приученото, насложено тихо гледане на ставащото. Това първоначално предизвиква съпротива у зрителя, който по презумпция предпочита да имитира истината за себе си, както от другите така и от себе си. Изтръгнат от безопасния си уют и въвлечен в реален театрален момент на тук и сега ставащото, той трябва да мобилизира способността си за реакция и преживяване. Театралната комуникацията вече не търси конфронтация с публиката, а продуциране на импулс за самоизследване и самоопознаване на всички участници в процеса. В този смисъл театърът не се ограничава единствено в представянето на краен резултат от скрит работен процес, а придава стойност на времевия отрязък, в който се създава картината като театрално-комуникативен акт.

„ ….сценичното действо е конкретно отиване в неизвестното, отрязано от потока на ежедневието времево и пространствено, което се състои по уникален, неповтарящ се никога начин.“[20]

Езикът на тялото, тонът, действото на актьора са разпознаваемите кодове, които правят комуникацията успешна. А постигането на въздействието идва от самата основата на похватите в пострадраматичния театър, която е производителността на общуването „лице в лице“.

Пряко гореописаното е изразено в сценичната акция „Гласове и лица“ на режисьора Валерий Пърликов. Драматург, сценограф, режисьор, преподавател, обект на неговите изследвания и творческа практика са механизмите за извличане на извънсъзнателно състояние у актьорите. Пърликов провежда с тях психологически тренинги, наречени лаборатории, целейки да провокира освободеност на ментално и физическо ниво. Създаваните от него „зрелища“ не са „*предварително разчетени завършености, а всъщност са манифестиращи се пред очите ви живот.*“[21] „Гласове и лица“ е една от шестте негови театрални акции, поставена в дискурса за Държавна сигурност, основана на текстовете на Жан-Клод Кариер „Обичайният способ“, Христо Христов „Секретното дело за лагерите“ и Йордан Русков „Цветя на злото. Из хербариума на ДС“. Двете действащи лица Анета Янкова-Пърликова и Явор Костов са в пряк контакт с аудиторията, която е разположена на сцената, в непосредствена близост до тях. Двамата диалогизират разпит от началник на секретно отделение, занимаващо се с доноси и цивилно лице, сътрудничило на отдела. Елементи от декора са пейка, лампа, асоцииращи към ситуация на разпит, папка с документи, която насочва към темата за досиетата. Мултимедийно устройство излъчва на живоблизка картина от действото, към финала и фотоси от „лагерите на смъртта. Този интерактивен театър дава възможност на аудиторията напълно да се потопи в

[20] Апостолова, К., Гилдиите – Театър, 2015, 4 – 6, с. 34 – 45.

[21] Пак там.

темата и да бъде съучастник с двамата „актьори", които имат възможност да приложат всички телесни медии на всички достъпни канали. Нещо повече зрителите са главни герои на сцената и могат да си взаимодействат с другите две лица. Аудиторията е превърната в основна причина за цялата продукция. Осмислянето на информацията и реакцията по време на действото става тук и сега. Комуникационният процес е преминал през фазите на продукция, дистрибуция и рецепция. Режисьорът предварително е преминал през обмислянето на целите на това „социално взаимодействие", избирайки форматът сценична акция. Тук обаче планирането на комуникационния процес не би могло да се осъществи на 100 процента, тъй като се променя в хода на самата комуникация, повлиян от действото на актьорите. Те влизат в ролята на продуценти на текста, едновременно с това го и дистрибутират до адресата. В последния паралелно протича рецепцията, преминаваща през фазите на перцепция, декодиране и интерпретация. До каква степен е осъществена дълбочината на разбирането обаче зависи от интелектуалните възможности, нагласата, та дори и от физическото и психическото състояние на рецепиента.

Различията се свързват с огромен списък от личностни особености, които могат да окажат влияние върху начина на възприемане, интерпретиране и разбиране на полученото съобщение. В този списък влизат например възраст, пол, етническа и расова принадлежност, социален статус, влияние на собствената културна среда, интеркултурни компетенции, вид и степен на образование, общи познания и познания по конкретната тема на общуването, вярвания, убеждения и предубеждения, нагласи, вкусове, темперамент, професионални ангажименти, моментно физическо и психическо състояние, степен на интелигентност, степен на толерантност и интерес към другостта и т. н.[22]

Прилагайки модела за трансфер на комуникацията на Х. Ласуел за петте К – Кой говори, Какво говори, Кому говори и Какъв е ефектът, представящ комуникацията като процес не само като такъв за предаване на информация, а като процес на взаимодействие към форматът театрална акция предполага да предизвика въздействие у адресата, изразено чрез feedback /обратна връзка/. Театралната акцията е интеракция. Обратната връзка се осъществява след проведени обсъждания, непосредствено след акцията. Feedback-ът в перформативните форми на постдраматичния театър много често се изразява чрез документациите, направени от самите зрители, които се появяват в социалните мрежи и каналите за видеосподеляне.

След гореизложеното следва да се заключи, че въздействието, предизвикано от комуникационния процес на театралната акция формира т. н. активна култура, в която всеки един от аудиторията и действащите лица притежават по рождение творчество и са активни създатели. Това придава на сценичното изкуство силата да произвежда истории. Такива, които не са симулакрумно известени, а осмислени, съкровени и съпреживени.

[22] Добрева, Е., Тезиси по теория на масовата комуникация, Ш, 2013, с. 36 – 37.

References

1. **Апостолова, К.** Гилдиите – Театър, 2015, 4 – 6, с. 34 – 45.

2. **Аристотел,** За поетическото изкуство", 2008. Aristotle, On Poetic Art, 1975, http://theseus.proclassics.org/node/76 12.06.2018 г.

3. **Брук, П.** Избрани произведения, С.,1978 – Brooke, P., Selected Works, S. 1978

4. **Гротовски, Й.** Театър, 1999 П. 3 – 4.

5. **Гротовский, Е.** От беднаго театра к искусству – проводнику. **М., 2003.** Grotowski, E., From the poor theater theater – conducting, M.,2003

6. **Добрева, Е.,** Тезиси по теория на масовата комуникация, Ш., **2013**, – Dobreva, E., Thesis on Mass Communication Theory, 2013

7. **Елиаде, М., Мит и реалонст С., 2001** – Eliade, M., Myth and Reality, S., 2001.

8. **Китова, М**. Ритуал, протомит, език, религия – стъпки в процеса на моделиране на човешкото съзнание, Kitova, M., Ritual, Protomite, Language, Religion – Steps in the Modeling of Human Consciousness – https://liternet.bg/publish29/mariia-kitova/ezik-i-religiia/ritual.htm 7.06.2017.

9. **Коробльова, Г.Б., Горелов**, С.В. – *Вестник Сургутского Государственного Педагогического Университета*, (2 (35)), 44 – 49. / Korableva, G.B., Gorelov, S.V. – Methodological problems of sociological conceptualization of the notion of media audience

10 **Леман, Х.-Т. Постдраматичния театър, С., 2015** – Lehmann, H-T, Post-dramatic Theater, S., 2015.

11. **Лиотар, Ж-Ф**, Състояние постмодерна, СП., 1998 – Lyotard, Zh-F, The state of postmodernism, SP., 1998.

12. **Пърликов, В., 2017** – Parlicov, V., The Suicidal Art, Artizanin, 2017, 3, 90 – 208

13. **Пърликов, В., 2016** Parlikov, V. TESIS-REVU SIMULMORT, L.,2016

14. **Станиславски, К.,** Моят живот, С.1976 – Stanislavsky, Konstantin, My Life in Art, S.,1976, https://chitanka.info/book/6248-mojat-zhivot-v-izkustvoto – 15.5.2018

15. **Станиславски К**. Работата на актьора върху ролята, С., 1977

16. **Фрейзър, Дж., Златната клонка, С., 1984 Frazer, J.** George The Golden Bough, S.,1984.

17. **Fiske J.** Television culture. L., NY., 1987.

18. **Fiske, J.** Introduction to communication studies. 2nd edition. L, p. 1. 1990.

19. **Grotowski, J**., Towards a poor theatre, 1968 https://monoskop.org/images/e/e2/Grotowski_Jerzy_Towards_a_Poor_Theatre_2002.pdf – 8.04.2018 г.

20. **McLuhan, M.**: https://www.marshallmcluhan.com/ 27.05.2018 г.

21. **Nagel, I. and Ganzeboom, H., Art and Socialisation,** 2015, https://research.vu.nl/ws/files/1340371/2015-Nagel-Ganzeboom-ArtsandSocialization.pdf, 9.06.2018 г.

Автор: Светлана Радославова Крумова
Докторант в катедра „Социална работа"
ШУ „Епископ Константин Преславски"
e-mail: srkrumova@gmail.com

СПЕЦИФИКА НА УЧИЛИЩЕТО КАТО ОБЕКТ НА УПРАВЛЕНИЕ

Светлозар П. Вацов

CHARECTERISATION OF THE SCHOOL AS AN OBJECT OF MANAGEMENT

Svetlozar P. Vatsov

ABSTRACT: The modern vision of the school as an object of management is based on the understanding that it is, above all, a social organization. This means that the general principles of organization and management must be applied to its management, taking into account the particularities and characteristics of the school system and their organizational structures. The report examines several areas where management of educational institutions is noticeably different from that of other organizations.

KEYWORDS: Management, organization, educational institutions, characteristics of the school system.

Образованието като сфера на дейност в обществото, също както и другите сфери, е свързано с дейността на множество социални организации и системи. На неговите институции са присъщи всички атрибути на социалните системи, организации и структури. Това позволява върху образованието да се разпространят всички основни подходи, принципи, методи на мениджмънта или общата теория на управлението. В тази връзка образованието и училището се явяват обект на изучаване не само от педагогиката, но и от много други гранични, интердисциплинарни науки – психология, право, икономика, социология, антропология, история, медицина, демография и др.

Едновременно с това не бива да не се вижда и много съществената специфика на образованието, неговите големи различия от сферата на бизнеса – търговия, банково дело, застраховане и др. Затова на управляващите в образованието ще се налага винаги да решават управленски задачи от друг характер в сравнение с ръководителите и мениджърите от другите сфери. Именно затова става дума не просто за механическо трансфериране на общите подходи, принципи и теории на мениджмънта в образованието, а за създаване и развитие на особена наука – „Образователен (училищен) мениджмънт".

В рамките на тази наука не само се конкретизират общите закономерности на управление на социалните системи, но и се отразяват специфичните зако-

номерности, които на свой ред обогатяват науката за управление, възприета от международната научна общност с универсалния термин „мениджмънт“. Управлението в образованието, като млада наука, е не само способна за „внос“ от други сфери и други страни, но е и способна да създава идеи, имащи общонаучна ценност и да ги „изнася“ в други области и сфери. Така например теорията за „човешките отношения“ в мениджмънта може да намери своето най-добро и адекватно осмисляне, ако тя се възприема като методологическа основа на управлението в образованието.

В литературата по проблемите на управлението на училището (педагогическа или управленска) и в масовото управленско съзнание на управленския състав в системата на образованието са разпространени и битуват две нежелателни крайности, два погрешни стереотипа на възприемане на училището като обект на управление. Тяхното непреодоляване ще продължава да създава трудности в постигането на ефективно управление на училището.

Според първия стереотип училището е толкова специфично, че въобще управлението не може да се разглежда извън педагогическата наука. Този стереотип е свързан с продължителното откъсване на училището от магистралните направления в развитието на организационната и управленската наука, което поражда преувеличаване на спецификата на училището, че то не прилича на другите организации.

Понятен и даже похвален е стремежът на педагозите да отстояват своеобразието и уникалността на училището и нежеланието им да го сродяват с други социални организации /например с болница, фирма, театър/. В течение на дълго време училището се отъждествява с осъществявания в него процес на обучение и възпитание. В резултат и управлението на училището като че ли само и единствено се свежда до управлението на образователния, учебно – възпитателен процес. При това неоправдано тясно се разбира от ръководителите на училищата съдържанието на управленската дейност или тя съзнателно изтласква в периферията на училищната дейност редица въпроси от управленски характер: проблемите на училищните общности, развитието на училището, организационната култура и организационното поведение, много дейности, които не са образователни, но създават за учебния процес в училище необходимите ресурси и условия, външни връзки на училището, системата на управление на училището, управлението на педагогическите иновации, оценяването на резултатите от дейността на училището и много други.

Опасно е, ако управлението на училището се свежда до управление на учебно-възпитателния процес и отделни учебни занятия. Това създава вредна илюзия: учени и практици започват да говорят, че за управлението на училището по принцип са напълно достатъчни педагогическите знания, а собствено управленските знания са по-малко значими или те ще се „научат“ в процеса на работа на основата на „опита“ или като се следва „здравия разум“.

Според втория стереотип спецификата на училището е измислено твърдение. През последните години, когато думата „мениджмънт“ стана извънредно

популярна и даже модна в нашата страна, се появи и започна да се разпространява друг, противоположен на предходния, възглед за училището като обект на управление. Неговите изразители поставят пълен акцент на универсалността, на всеобщата приложимост на идеите на мениджмънта и управлението на организациите, но без всякакво отчитане на спецификата на управляемия обект. Срещат се изявления, че е все едно какво се управлява: училище, кораб, завод – за това са достатъчни знанията от общото образование. Безспорно зад такива твърдения се крие определена управленска дилетантщина и непрофесионализъм. Практическа реализация на подобни възгледи рекламират „експерименти" или „иновиране на управлението", в резултат на което към управлението на училището и образованието започват да се присъединяват хора, които нямат особена представа от училище и образование.

В какво е принципиалната грешка на тези въпроси? Според нас, в неправилното разбиране на общността на тези най-общи принципи на управление. Тя не означава отказ от отчитане на спецификата на обекта на управление в различните области, а напротив – задължително предполага такова отчитане. Науката за управление на организациите не вярва във възможността за успешно управление, неосновано на познанието за обекта. Това е един от най-важните управленски принципи – управление съобразно спецификата на обекта за управление.

Съвременното виждане разглежда училището като обект на управление, като отхвърля нежелателните крайности. Анализът на изследванията у нас в областта на управлението на училището показват, че в теорията на организацията и управлението на образованието съществува синкретизъм с българската педагогическа мисъл, но това не е особено плодотворно. Можем да отбележим, че с течение на годините теорията на организацията и управлението на образованието вече се оформи като значима интердисциплинарна теория. Докато преди две десетилетия беше трудно защитима „тезата, че у нас е разработена и формирана теория на организацията и управлението на образованието" [2, с. 27–28], сега това вече е самостоятелна научна област.

За крайностите в тази област пише и Илия Симеонов: „В последните години в българския език вместо термина „организационно управление" доста често се промъква английската дума „мениджмънт" (management). Причините за това са както формални, така и същностни. От една страна, извършващите се у нас обществено – икономически промени засилиха влиянието на западната наука и практика и това доведе до механично пренасяне на опит и термини. Стана модерно дори без необходимост да се възприемат чужди наименования. По такъв начин и непроменилото досегашния си характер управление стана мениджмънт, а изпълняващият старите си функции директор – мениджър" [3, с. 7].

От друга страна обаче използването на този термин подсказва настъпилите същностни изменения (или потребността от такива изменения) в характера на управлението, което трябва да се осъществява в една страна, въвеждаща

във всички сфери на обществения живот пазарните взаимоотношения. Господствалата доскоро система на управление и свързаният с нея централизиран командно – разпоредителен стил налагаха предимно транслиращи функции на управляващите. Не може да се отрече, че макар и бавно, настъпиха изменения в структурата и съдържанието на управленските функции. Освен чисто административните си задължения, директорът на една организация (включително и този на училището) е принуден в работата си да се занимава с трайно осъществявани дейности от рода на правните, стопанско-финансовите, маркетинговите и други подобни, които са типични за работата на мениджъра.

Ако трябва да се обобщи казаното по-горе, следва да подчертаем, че съвременното виждане за училището като обект на управление не се основава на противопоставянето и абсолютизирането на двете крайни позиции. За изследователите на управлението училището се явява преди всичко социална организация. А това означава, че в неговото управление е необходимо да се използват всички известни постижения на интердисциплинарните науки за организацията (теорията на организациите) и управлението (мениджмънт). Но в същото време училището е особена социална организация. Това означава, че при неговото управление трябва да се прилагат общите принципи за организациите и управлението, като се отчитат особеностите и спецификите на образователната и училищната система и техните организационни структури.

Науката за управление на училището е призвана да изучи процесите на решаването на управленски задачи и да получи знания за това при какви условия тези задачи могат да се решат по най-добрия начин. Но изведнъж възникват въпроси: „Какви задачи трябва да се решат при управлението на училището?“, „Какви фактори могат да влияят за успешното решаване на едни или други задачи?“ Готови отговори на тези въпроси не съществуват и за да се открият, е нужно отначало да се изгради някаква изходна представа за това какво е управлението на училището.

Има няколко области според Т. Буш [1], в които управлението на образователните институции се различава забележимо от управлението на другите организации.

1. Целите на образователните институции са често много по-трудни за определяне от целите на организациите, ръководени от търговски мотиви. Няма ясни образователни еквиваленти на такива главни за частния сектор цели като постигане на най-голяма възможна печалба, постигане на максимално количество произведена продукция или максимално разнообразие на произвежданата продукция. От училищата се очаква да развият личностните способности на индивидите, да ги накарат да възприемат съществуващите ценности и общоприетите схващания, ежедневно, за определен период от време да полагат грижи за децата и младежите, да подготвят учениците за следващия етап на образование, за реализиране на пазара на труда или напоследък все по-често се пише за ситуация на безработица. Това са амбициозни цели, които често са в конфликт помежду си. От учителя се очаква да бъде социален работник, опекун

и почти родител, както и да развие способността на учениците да усвояват нови знания и умения. Определянето на приоритетите в рамките на тази сложна система от цели е изключително трудно.

2. Изключително трудно е да се измери дали целите на образованието са били постигнати. В икономическите организации е възможно успехът да се отчита във финансови термини – продажбите са нараснали, печалбата се е увеличила, дивидентите са по-високи. Има обаче няколко фактора, които активно пречат на подобни преки оценки на дейността на училищата. Всяко оценяване трябва да е дългосрочно, за да се отчете дължината на самия образователен процес – поне години за всеки гражданин и няколко години повече за едно твърде важно малцинство. Дори и в този случай известни аспекти не могат да бъдат адекватно измерени. Как би могла да бъде оценена адекватността на интегрирането в обществото или степента на индивидуалното развитие? Възможно е да се измерват резултатите от различни изпити и да се оценява езиковата и числена грамотност. Съществува обаче опасност образователните институции да бъдат оценявани само в това отношение, докато други, по-неподдаващи се на количествено измерване критерии, могат да бъдат подценени или пропуснати. Липсата на приемливи основи за оценка създава сериозни управленчески трудности.

3. Друг източник на безсмислие е присъствието на деца и младежи във фокуса на образователните институции. Учениците могат да се разглеждат като клиенти и продукт на училищата. Като клиенти те имат специфични характеристики. Като участници в образователния процес младите хора се различават забележимо от суровините на индустрията и търговията. Децата не могат да се преработват, програмират или манипулират. Процесът на обучение се строи върху личностни взаимоотношения с цялата идиосинкретичност и непредвидимост, която следва от това. Човешкото непостоянство и разнообразие подсилва обсъдените по-рано проблеми, свързани с измерването.

4. Управленският персонал и учителите в училищата са произлезли от една и съща професионална среда и притежават общи ценности, образование и опит. Като професионалисти, учителите претендират за известна степен на автономия в преподавателския и учебен процес. Естеството на отношенията с класа или групата не се поддава на строгата дефиниция за контрола. Това подсказва също, че учителите би трябвало да могат да вземат участие във вземането на решения в училище, защото тяхната ангажираност към изпълнението на тези решения е жизнено важна, при условие че процесът на вземането на решение е нещо повече от празен ритуал. Връзката между учителя и ученика, разглеждан като клиент се различава в няколко отношения от другите връзки „професионалист – клиент". Учителите имат редовни и продължителни контакти с учениците; често по няколко срещи в седмица за период от години. Освен това учениците имат малка възможност да подбират учителите си. От децата се изисква да прекарат поне години в образователните институции и да приемат факта, че изборът на учителите им не ще зависи от тях. Това е друг

уникален аспект на образователните институции, който със сигурност влияе върху тяхното управление:

5. Налице е фрагментирана организационна и управленска структура както вътре в управленските институции, така и във факторите, които ѝ влияят отвън. Климатът при вземането на решения в училищата се влияе силно от най-различни външни фактори и групи. В тях се включват политици, администратори, инспектори на национално и местно равнище, както и родители и неформално образувани групи за оказване на натиск в една или друга посока. Вътре в институциите има изключително много „точки" за вземане на решение, засягащи управлението на училището и неговите звена. Тази фрагментация прави трудна задачата за разпределение на отговорността в процеса на вземането на решение в училищата.

6. Мнозина от управленския персонал в училищата разполагат с ограничено време, което да посветят на управленските аспекти от работата си. В основните училища целият или почти целият персонал се състои от учители, които трябва да водят пълноценни занятия в клас. В този случай само директорът има възможности да се заеме с управленска дейност, но дори и той има пълна или частична преподавателска натовареност в случая на по-малко училище. В средните училища като правило директорът е с минимална преподавателска дейност, а заместниците му са натоварени с намален преподавателски норматив. Останалата част от персонала е с твърде ограничено „свободно" време. Това ограничение във времето води до сериозни последствия за естеството на управлението на образователните институции, като често пъти в процеса на вземане на решение педагозите участват само при участие в заседанията на педагогическия съвет.

7. Специфичните характеристики на образователните институции изискват предпазливост при приложението на модели за управление или практика, извлечени от необразователна ситуация. Разбира се, че всички организации имат общи черти, но отличителните качества на училищата ограничават валидността на подходите, заимствани от промишлени и търговски организации. Както препоръчват много специалисти, изисква се внимателна оценка и адаптация на подобни модели, преди те да бъдат приложени с увереност към образователните организации.

8. Освен това персоналът на училищата е съставен предимно от професионалисти. Това има последствия за естеството на управлението в образователните институции, защото професионалистите търсят някакъв начин за измерим контрол на тяхното работно обкръжение.

На практика обаче учителите са обикновено твърде заети със своята педагогическа работа, за да са в състояние да отделят много от времето си за управление. Много от техните главни отговорности се упражняват от тяхно име, най-често от директора, заместник- директорите или училищната администрация. Това може да се приема от учителите, доколкото тези управленци са произлезли от тяхната собствена професионална среда. В резултат почти

всички директори са бил изявени учители, които са признати в собствената си професия и ценят собствения си практически опит.

Съществуват значителни трудности в поддържането на някои аспекти на професионализма, когато учителският състав се състои от наети служители, работещи в рамките на училището. Главната връзка с потребителите се опосредства от организационни променливи и не е на индивидуална основа за разлика от много случаи на отношението „професионалист – клиент". От друга страна учителите притежават специфични умения и общи ценности, придобити в процеса на подготовката им. Те също разполагат с висока степен на автономност при работата си в клас и, най-важното, са ангажирани с техните ученици, което е главната характеристика на тяхната професия.

9. Ръководството на професионалисти не може да почива само върху бюрократична структура, а трябва да признае наличието на специфични професионални качества на преподавателите като отделни личности или като група в рамките на персонала, обслужващ институцията. Източник на обединяващата сила между потребностите на институцията и очакванията на учителите е директорът, който често пъти е поставен в неудобното положение на „сърцевината на сандвич" между конфликтуващите страни на бюрокрацията и професионализма.

10. Управлението на образователните институции в последно време е пълно с проблеми. Спадането на раждаемостта и засилващата се имиграция доведоха до остро спадане на посещаемостта на редица училища и затварянето на някои от тях. Училищата се сблъскват и с по-ниска степен на финансиране, което по необходимост засяга стандарта и качеството на предлаганите от тях услуги. Учителите носят отговорността за образованието на младите хора във времена на сериозни икономически трудности. Светът на заетостта е непостижим за много от възпитаниците на училищата. Тези промени се преживяват от учителите във вид на ограничаване възможностите за издигане в кариерата и понижено самочувствие. Поради всички тези причини в наше време ръководството на образователна институция е сериозно изпитание за управленска компетентност.

Както няма общоприето понятие за управление въобще, така няма и общоприето понятие за училищно управление. Това понятие постоянно се обогатява според степента на развитие на научните знания. Управлението на училището е призвано да осигури целенасоченост и организираност на процесите в управляемия обект. Това свое предназначение управлението реализира посредством решаването на специфични управленски задачи, такива като: формиране на образа на това, което трябва да бъде (цели и планове за тяхното постигане), разпределение на задълженията и пълномощията на изпълнителите (изграждане и поддържане на формална структура), създаване на условия за осигуряване на заинтересованост на изпълнителите при осъществяването на работата (ръководство и мотивация), формиране на общи ценности и благоприятни отношения в училище (изграждане и поддържане на неформални структури), контрол на процеса на работата и т. н.

Изхождайки от това, управлението на училището може да се определи като особена дейност, в която нейният субект, посредством решаването на управленски задачи, осигурява организираност на съвместната дейност на ученици, педагози, родители и обслужващ персонал и неговата насоченост за постигането на образователните цели и целите за развитие на училището.

References

1. **Вuch, T. (**1986) Theories of educational management, PCP Education series, Paul Champman Publichig Ltd.

2. **Genev, K. u.a.** (1992) *Organizacija i upravlenie na obrazovanieto* (Organization and management of education) S.

3. **Simeonov, I.** (1996) *Osnovi na organizacijata i upravlenieto na uchilisteto v prehoda kam pazarna ikonomika*, (Fundamentals of the organization and management of the school during the transition to a market economy), S.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-135/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

проф. д-р Светлозар Петков Вацов
sv.vacov@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски“

КРАТЪК ИСТОРИЧЕСКИ ОБЗОР НА КЛАСИЧЕСКИТЕ ПРИНЦИПИ ЗА СТРАТИГРАФСКОТО ПОЗНАНИЕ

Светлозар П. Стоянов

A BRIEF HISTORICAL SURVEY OF THE CLASSICAL STRATIGRAPHIC PRINCIPLES AND KNOWLEDGE

Svetlozar P. Stoyanov

ABSTRACT: In general terms the providen brief historical overview, suggests the possibility of proposing the conclusion that the classical principles of stratigraphic knowledge of the material behavior remains of our ancestors are fundamental in the research work. The considered are the following principles, formulated by Niels Stensen, Ammanc Gressly and Niels Bohr – significant European scientists and pedagogues.

KEYWORDS: The principle of superposition, Gressly – Renevier principle, principle of additionality.

Познанието за веществените останки включва и следните класически стратиграфски принципи: принципът на суперпозицията, принципът на Грести – Реневие, принципът на допълнителността [25, с. 17–18].

В периода 1494 – 1498 г. италианският учен Леонардо да Винчи (1452 – 1519) ръководи изграждането на иригационния канал „Мартезана“ (Милано, Италия), като го отвежда до вътрешния ров на Милано. През това време той извършва наблюдения, които са дефинирани като т. нар. „теоретичен прицип за разпознаване на времето на образуването на земните пластове“. Леонардо прави извода, че Земята е много по-стара, отколкото се смятало в Библията [1, с. 123–124; 28, с. 8; 44, с. 55].

След 171 години наблюденията на Леонардо получават развитие в т. нар. „принцип на суперпозицията“, който е в тясна връзка с репутацията на датския учен Нилс Стенсен (1638 – 1686). През 1669 г. във Флоренция (Италия) е издадено за пръв път научното му съчинение „De solido intra solidum naturaliter content. Dissertationis prodromus“. Написано е на латински език. То се явява предварително съобщение и автореферат, който така и остава неосветлен. В тази своя публикация Стенсен предлага научна аргументация за напластяванията, още преди науката за земните пластове да бъде обособена като самостоятелна. Тук той описва и обнародва принципа на суперпозицията („първи принцип на стратиграфията“), т. е. нисколежащите пластове са се образували

по-рано от лежащите над тях, от което следва, че първите са по-стари [17, с. 17; 38, с. 12, с. 31, с. 65, с. 71, с. 74, с. 75, с. 76, с. 84, с. 86, с. 89; 39, с. 38; 40, с. 154].

За полевите археологически изследвания тази формулировка предполага съществения значение на неразрушения пласт, показващ, че от него започват да се разкриват свидетелства за култури от предходни епохи, при използване на научни методи за изследване и интерпретиране на веществените останки от миналото [26, с. 85; 32, с. 7].

Следващият класически принцип е т. нар. „принцип на Гресли – Реневие" за фациалното разнообразие на едновъзрастовите стратиграфски единици. Той гласи: Разнообразните условия на образуване на всеки комплекс от едновъзрастови стратиграфски единици показва в хоризонтална посока изменения в литоложките особености (на утаечните скали) и палеонтологическото съдържание (на животни и растения от минали геоложки времена), които очертават неговата фациална хетерогенност [15, с. 26 – 27; 22, с. 121 – 122; 25, с. 18].

Понятието фация е споменато за пръв път през 1669 г. във вече цитираното научно съчинение на Стенсен. За него фациите са термин, под който той разбира разновъзрастови геологически стратиграфски единици, както и единици за относителна геохронология. След 167 години понятието се споменава отново в статия на швейцарския геолог Аманц Гресли (1814 – 1865). Негово е научнотеоретичното разбиране на принципа за фациалното разнообразие на едновъзрастовите стратиграфски единици, изразено през 1838 г. [9, с. 7; 10, с. 2, с. 7 (бел. 1); 20, с. 41; 36, с. 26, с. 32; 38, с. 81].

Първата от четирите части на самостоятелното проучване „Geological observations on the Solothurn Jura" на Гресли се появява през 1838 г. Тук е оригиналната дефиниция за фациите, както ясните и точни обяснения на Гресли за новата му концепция. За него фациите са едновъзрастови разнородни стратиграфски единици. Главното за Гресли е сравнението на напластяванията, което е и т. нар. „фациален анализ". При него се изучават внимателно всички генетични белези на скалите, а също и организмовите останки, тъй като организмите са били, а и сега са, едни от най-точните и надеждни индикатори на условията на средата [2, с. 9; 10, с. 8, с. 11; 12, с. 356; 13, с. 55 – 56; 29, с. 25; 34, с. 90–91; 35, с. 11, с. 25].

През 1840 г. е публикувана оригиналната цветна карта, както и съответните напречни сечения към „Geological observations on the Solothurn Jura" на Гресли [13, с. 56].

Научнотеоретичното разбиране за фациалното разнообразие на едновъзрастовите стратиграфски единици, изразено от Гресли, е знак в изследванията на швейцарския геолог Йожен Реневие (1831 – 1906). В своето произведение „Les facies geologiques" през 1884 г. той уточнява концепцията за фациите и подчертава, че едновъзрастовостта е необходим елемент в понятието. В тази връзка принципът за фациалното разнообразие на едновъзрастовите стратиграфски единици е наречен „принцип на Гресли – Реневие" [11, с. 167; 12, с. 356; 15, с. 26 – 27; 19, с. 3, с. 9; 31, с. 115; 42, с. 41].

Най-общо същността на принципа за фациалното разнообразие на едновъзрастовите стратиграфски единици, отнесен за археологическата наука е, че в резултат от човешката дейност, геологически стратиграфски единици биват нарушени, което резонно е обект на археологическата стратиграфия. Тя регистрира измененията във фациалната хетерогенност (съвкупността от петрографски и палеонтологически особености, характеризиращи един пласт) като заимства основните особености на принципа и ги прилага за нуждите на археологическите дирения. Това съдейства за интерпретацията на поведението на предците от различни епохи, в които са се оформили пластове, резултат от човешката дейност [2, с. 8 – 9; 7, с. 16].

Значим класически принцип за полевите археологически изследвания е и т. нар. „принцип на допълнителността". Според него явленията в микросвета притежават свойства, изразени чрез физически величини, които не могат да бъдат съчетани, а се допълват [3, с. 318 – 319, с. 523; 8, с. 23; 25, с. 17 – 18, с. 21; 27, с. 149; 30, с. 241].

Теоретичните основи на принципа на допълнителността и неговото приложение в научните изследвания са разработени от датския физик Нилс Бор (1885 – 1962), който е роден в Копенхаген (Дания). Той завършва Хамелхолмското граматическо училище и постъпва, като студент по физика, в Копенхагенския университет, където през 1907 г. получава бакалавърска степен. Завръща се в Копенхаген през 1912 г. и работи като асистент в Копенхагенския университет [3, с. 18 – 19, с. 99, с. 111, с. 129, с. 145, с. 523; 24; 27, с. 146; 30, с. 5].

През 1918 г., Нилс Бор е изцяло ангажиран с изграждането на Института по теоретична физика, чиято легализация е приета през м. ноември 1918 г. [3, с. 177, с. 184, с. 199 – 203, с. 207, с. 211, с. 523; 33].

Кризата в научната му дейност, настъпила в началото на 20-те години, извършва дълбок прелом в мисълта му на границата между физиката и философията, и потвърждава, че човешкото знание е отражение на реалните събития в природата, а не на произволните теории на нашия ум. Контрастът изразява същността на усилията на Нилс Бор и съзряването на принципа на допълнителността през м. февруари 1927 г. Според него нашият единствен език на познанието запазва могъществото си и в микросвета, защото класически несъединимите черти на атомната действителност не се изключват, не се укротяват, не се подтискат, а се допълват взаимно: и в описанието на природата, и в нея самата [3, с. 242 – 244, с. 318 – 319, с. 524; 27, с. 149].

Нилс Бор обнародва принципа на допълнителността в лекция на Международния физичен конгрес в Комо (Италия) през септември 1927 г.: „Самата природа на квантовата механика… ни принуждава да гледаме на пространствено-времевата координация и на твърдението за каузалност, единството на които характеризира класическите теории, като на две допълнителни, но изключващи се характеристики на описанието, символизиращи идеализацията на наблюдението и съответно определението" [3, с. 239 – 240, с. 248 – 251, с. 524; 27, с. 149; 30, с. 295; 37, с. 83].

Най-общо същността на обнародвания от Нилс Бор „принцип на допълнителността", отнесен за археологическата стратиграфия е, че в археологическия изглед на напластяванията изследователят винаги наблюдава двойка археологически стратиграфски единици, които се оказват несъвместими, но в същото време, необходими за пълното описание на археологическия стратиграфски профил. Информацията за едната археологическа стратиграфска единица от тях замъглява информацията за другата археологическа стратиграфска единица, т. е. изпълнени са изискванията за непротиворечивост и пълнота, които могат да се предявят към едно рационално обяснение при изследване и интерпретиране на веществените останки и поведението на предците [4, с. 56; 5, с. 26 – 27; 6, с. 48; 14, с. 19, с. 190, с. 259; 16, с. 66; 18, с. 34; 21, с. 38; 23; 30, с. 295, с. 297; 39, с. 455; 41, с. 7; 43].

Представеният кратък исторически обзор, в най-общ план, предполага възможността да бъде предложен извода, че класическите принципи при стратиграфското познание за веществените останки от поведението на предците са базисни в изследователската работа. Полезният резултат от използването на принципите е обвързан с осигуреността. Тя се постига с необходимото време за изпълнение на проучвателската археологическа дейност.

References

1. **Aksenov, G.** (2000): *Prichina vremeni* (Cause of time). Moskva: Editorial URSS.

2. **Cholakov, N., Temelkov, B.** (2002): *Istorichna geologiya* (Historical geology). Plovdiv: PUI "Paisiy Hilendarski".

3. **Danin, D.** (1981): *Nils Bor* (Niels Bohr). Sofia: Tehnika.

4. **Davidov, K., Panayotova, T., Dyankov, Pl.** (2017): *Sistemniyat podhod pri proektiraneto na logistichni sistemi* (Systematic approach to designing logistics systems). Shumen: Episkop Konstantin Preslavski.

5. **Dimitrov, D.** (1958): *Uvod v arheologiyata* (Introduction to archaeology). Sofiya: Nauka i izkustvo.

6. **Dyankov, Pl.** (2017): *Ambiguity and entropy of information flows in engineering logistics*. // International scientific refereed indexed online journal with impact factor "SocioBrains", Issue 37, pp. 42 – 50, <http://sociobrains.com/bg/top/issues/Issue+37%2C+September+2017/>, 28.10.2017.

7. **Gatsov, I**. (sast.). (1994): *Definitsiya, tseli, granitsi i podrazdeleniya, spetsifika, izvori, problemi, vaprosi na praistoriyata* (Definition, objectives, boundaries and subdivisions, specifics, sources, problems, prehistory issues). // Nachaloto, Sofia: INFO-PRES, pp. 11 – 20.

8. **Gatsov, I.** (sast.). (1994): *Razvitie na izsledvaniyata na paleolita. Etapi, tendentsii, shkoli* (Development of Paleolithic Studies. Stages, trends, schools). // Nachaloto, Sofia: INFO-PRES, pp. 21 – 28.

9. **Gavrilov, V.** (1979): *Istoricheskaya geologiya i regional'naya geologiya SSSR* (Historical geology and regional geology of the USSR). Moskva: Nedra.

10. GeoKniga (2011 – 2017): *Geologicheskaya biblioteka GeoKniga* (Geological library GeoKniga), (<http://www.geokniga.org>), 2011 – 2017, <http://www.geokniga.org/

inbox/1764>, Amants Gressli, <http://www.geokniga.org/sites/geokniga/files/inbox/1764/amanc-gressli.pdf>, Amants Gressli (1814 – 1865), pp. 1 – 12, 06.11.2017.

11. **Hristov, R.** (1975): *Obshta geologiya* (General geology). Peto izdanie. Sofia: Tehnika.

12. **Ivanov, Zh.** (1978): *Osnovi na geologiyata* (Fundamentals of geology). Sofia: Nauka i izkustvo.

13. **Johnson, M**. (2002): *Discovering the geology of Baja California: six hikes on the southern gulf coast*. Tucson: The University of Arizona Press.

14. **Kazo, Ch., Skot, S.** (1988): *Novo izsledvane na golemite zagadki* (A new study of big puzzles). Sofia: Nauka i izkustvo.

15. **Kholmovoy, G.** (sost.), Ratnikov, V. (sost.), Shpul', V. (sost.). (2008): *Teoreticheskiye osnovy i metody stratigrafii* (Theoretical bases and methods of stratigraphy). Uchebno-metodicheskoye posobiye dlya vuzov. Voronezh: IPTs VGU.

16. **Kleyn, L.** (2011): Nauchnyye *shkoly v rossiyskoy arkheologii* (Scientific schools in russian archaeology). // Istoriya arkheologii: lichnosti i shkoly, Materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii k 160-letiyu so dnya rozhdeniya V. V. Khvoyki (Kiyev, 5 – 8.10.2010), Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, pp. 65 – 69.

17. **Kostov, R.** (2000): *Osnovi na mineralogiyata* (Fundamentals of mineralogy). Sofia – Moskva: PENSOFT.

18. **Kovachev, G.** (2007): *Teoretichna arheologiya* (Theoretical archaeology). Veliko Tarnovo: Faber.

19. **Krashennikov, G.** (1971): *Ucheniye o fatsiyakh* (The doctrine of facies). Uchebnoye posobiye. Moskva: Vysshaya shkola.

20. **Mandov, G.** (1986): *Geolozhkata istoriya na Zemyata* (The geological history of Earth). Sofia: Nauka i izkustvo.

21. **Markov, B.** (2017): *Printsip dopolnitel'nosti v gumanitarnykh naukakh* (The principle of additionality in the humanities). // Velikiye preobrazovateli yestestvoznaniya: Nil's Bor, Materialy Yubileynyye XXV Mezhdunarodnyye chteniya (Minsk, 16 – 17 marta 2017 goda), Minsk: BGUIR, pp. 38 – 39.

22. **Meyyen, S.** (1989): *Vvedeniye v teoriyu stratigrafii* (Introduction to the theory of stratigraphy). Moskva: Nauka.

23. **Mileva, V.** (2012): *Opitat s dvata protsepa na Yung. Printsip na dopalnitelnostta* (Experience with Jung's two slits. Principle of additionality). // Brasnachat na Okam, 06.08.2012, <http://bgchaos.com/560/fractals/quantum-mechanics/%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%82%D1%8A%D1%82-%D1%81-%D0%B4%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B0-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D0%BF%D0%B0-%D0%BD%D0%B0-%D1%8E%D0%BD%D0%B3/>, 14.10.2017.

24. Nauka i tekhnika (1999): "Bor (Bohr), Nil's" ("Bor (Bohr), Niels"). // Elektronnaya biblioteka "Nauka i tekhnika", 24 iyulya 1999 g., <http://n-t.ru/nl/fz/bohr.htm>, 14.10.2017.

25. **Nikolov, T.** (1995): *Savremenno sastoyanie i perspektivi na stratigrafiyata* (Contemporary state and perspectives of stratigraphy). // Spisanie na Balgarskoto geologichesko druzhestvo, 1, pp. 1 – 30.

26. **Ostapenko, V.** (2012): *Datuvannja v arheologii'* (Dating in archaeology). // Nauka i molod'. Prykladna serija. № 11 – 12, pp. 85 – 88.

27. **Palikarska, M.** (1980): *Belezhiti fizitsi* (Significant physicists). Sofia: Narodna prosveta.

28. **Plaks, D., Bogdasarov, M.** (2016): *Geologiya: uchebnoye posobiye* (Geology: a training manual). Minsk: Vysheyshaya shkola.

29. **Podobina, V., Rodygin, S.** (2000): *Istoricheskaya geologiya* (Historical geology). Uchebnoye posobiye. Tomsk: Izdatel'stvo nauchno-tekhnicheskoy literatury.

30. **Polikarov, A.** (1987): *Nils Bor i atomnata fizika* (Niels Bohr and atomic physics). Sofia: Nauka i izkustvo.

31. **Romanovskiy, S.** (2005): *Velikiye geologicheskiye otkrytiya* (Great geological discoveries). Izdaniye vtoroye, pererabotannoye i dopolnennoye. Sankt-Peterburg: VSEGEI.

32. **Rychkova, I.** (2014): *Osnovy stratigrafii i geokhronologii* (Fundamentals of stratigraphy and geochronology). Tomsk: TPU.

33. Slobodna entsiklopediya (2017): *"Nils Bor. Fizika. Institut za fizika"* ("Nils Bohr. Physics. Institute of physics"). // Vikipediya, Slobodna entsiklopediya, <https://mk.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B8%D0%BB%D1%81_%D0%91%D0%BE%D1%80>, 14.10.2017.

34. **Solov'yev, V., Krivulya, S., Tereshchenko, V., Fyk, I., Shcherbina, V.** (2013): *Spravochnik po geologii* (Reference book on geology). Khar'kov: Kolorit.

35. **Solov'yev, V., Tkhorzhevskiy, E.** (2013): *Istoricheskaya geologiya: uchebnoye posobiye* (Historical Geology: a tutorial). Khar'kov: KhNADU.

36. **Solov'yev, Yu.** (1966): *Vozniknoveniye i razvitiye paleografii v Rossii* (The emergence and development of paleography in Russia). Moskva: Nauka.

37. **Sretenova, N.** (1998): *Postmodernata nauka i neynite krititsi. Varhu debata Aynshtayn – Bor i istoriyata Sokal* (Postmodern science and its critics. On the Einstein – Bohr debate and the Sokal story). Sofiya: Heron Pres.

38. **Stenon, N.** (1957): *O tvyordom, yestestvenno soderzhashchemsya v tvyordom* (About a solid, naturally contained in a solid). Per. G. A. Stratanovskogo. Moskva: AN SSSR.

39. **Voznyuk, A.** (2012): *Pedagogicheskaya sinergetika* (Pedagogical synergetics). Zhitomir: ZhGU „I. Franko".

40. **Voznyuk, A.** (2013): *Integral'naya kontseptsiya somaticheskogo i dukhovnogo zdorov'ya lichnosti* (Integral concept of somatic and spiritual health of a person). Zhitomir: ZhGU "I. Franko".

41. **Yanin, V.** (red.). (2006): *Arkheologiya* (Archaeology). Moskva: MU.

42. **Yevseyeva, N., Okishev, P.** (2010): *Yekzogennyye protsessy rel'yefoobrazovaniya i chetvertichnyye otlozheniya sushi: uchebnoye posobiye* (Exogenic processes of relief formation and quaternary land deposits: a textbook). Chast' I. Tomsk: OOO "Izdatel'stvo nauchno-tekhnicheskoy literatury".

43. Znam.bg (2017): *"Stratigrafski edinitsi"* ("Stratigraphic units"). // Znam.bg, Balgarskiyat portal na znanieto, <http://www.znam.bg/com/action/showArticle;jsessionid=10313EFD0B71954252B54D35C4014C05?encID=788&article=903786148>, 14.10.2017.

44. **Zubov, V.** (2008): *Leonardo da Vinchi 1452–1519* (Leonardo da Vinci 1452–1519). 2-oye izd. (dop.). Moskva: Nauka.

Светлозар П. Стоянов
НАИМ-БАН, Филиал Шумен
s_v_stoyanov@abv.bg

МЕТОДИ И ТЕХНИКИ ЗА АКТИВНО УЧЕНЕ В ЗАДЪЛЖИТЕЛНИТЕ ЧАСОВЕ ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО

Светослава Р. Соколова

METHODS AND TECHNICS FOR ACTIVE LEARNING IN THE CLASSES FO TECHNOLOGIES AND ENTREPRENEURSHIP

Svetoslava R. Sokolova

ABSTRACT: The Ministry of Education and Science sets new important priorities in curriculum and technology for learning two important key competences – entrepreneurship initiative and entrepreneurship. Active learning is a problem that is set on a national and global level. There is a need to systematically apply interactive methods as appropriate ways of forming a child's personality and modernizing the learning process. The purpose of this report is to familiarize the audience with the results of a study of the international and Bulgarian experience of applying popular and effective techniques for active learning. More than 150 techniques have been studied in schools abroad, and some of them have been apprenticed at 112 Elementary School "Stoyan Zaimov" in Sofia in the classes of technology and entrepreneurship.

KEYWORDS: active learning, technologies, primary school, student oriented teaching and learning, education, technology and entrepreneurship, active methods and techniques

Законът за предучилищното и училищното образование създава нови, изключителни възможности за по-гъвкаво, творческо и самостоятелно планиране и организиране на процеса на обучение. Учителите могат свободно да конструират и реализират своите виждания за по-ефективно преподаване и учене, което да покрива очакваните резултати на ниво учебна прог- рама. Създават се и условия за голямо разнообразие от учебници, методики и подходи, които се стремят да покажат различни дидактически технологии за постигане на тези резултати. Това е предпоставка за разнообразие при преподаването и ученето, което всяко училище и учител могат да осъществят. Учебната програма по технологии и предприемачество запазва основни приоритети и продължава концепцията за интегрално преподаване и усвояване на накои основни ключови компетентности свързани с инициативността, предприемчивостта и технологиите [Л. Витанов, 2017].

Съгласно НАРЕДБА № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка Обн. – ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г., в сила от 08.12.2015 г., Издадена от министъра на образованието и науката – Общообразователната подготовка се придобива в хода на цялото училищно обучение и обхваща следните групи ключови компетентности:

1. компетентности в областта на българския език;
2. умения за общуване на чужди езици;
3. математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите;
4. дигитална компетентност;
5. умения за учене;
6. социални и граждански компетентности;
7. инициативност и предприемчивост;
8. културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество;
9. умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт.

Ключовите компетентности са взаимозависими и представляват съвкупност от знания, умения и отношения, необходими за личностното развитие на индивида през целия живот, за изграждането на активна гражданска позиция и участие в социалния живот, както и за пригодността му за реализация на пазара на труда. Според ДОС учебният предмет *Технологии и предприемачество* е насочен към придобиване на умения да се реагира на новости и да се поема отговорност, като се гради умение за инициативност и предприемчивост.

Специфични цели на обучението по предмета – „Технологии и предприемачество“ в началния етап на обучение са:

- Овладяване на основни знания, умения и отношения, свързани с техниката и технологиите · Възпитаване на позитивно отношение към техниката и технологиите и разбиране на ролята им в живота.
- Изграждане на основни знания, умения и отношения, свързани със съвременния икономически живот.
- Разбиране значимостта на различни професии и необходимостта от лидери за развитието на общност.
- Възпитаване в инициативност, предприемчивост и отговорност.
- Изграждане на позитивно отношение към труда, опазването на природните ресурси и природосъобразен начин на живот.

Областите на компетентност в обучението са:

- Техника и безопасност,
- Технологии,
- Инициативност и предприемчивост.

В областта на компетентност „Техника и безопасност“ учениците придобиват следните знания, умения и отношения:

- Познава принципно устройство и функции на популярни машини и механизми.
- Изработва модели на механизми.
- Познава предназначението на популярна битова техника и нейното безопасно и природосъобразно използване.
- Свързва рационалната организация и контрола на дейностите с качеството на продукта. Използва и съхранява правилно и безопасно инструменти и материали.

В областта на компетентност „Технологии“ учениците придобиват следните знания, умения и отношения:

- Използва подходящи инструменти и достъпни технологични операции за ръчна обработка на материали.
- Има обща представа за технологичен процес – среда, етапи, съдържание, последователност, краен продукт.
- Познава значението на информационните технологии като фактор за развитие на съвременното общество.
- Познава технологии за студена обработка на хранителните продукти при приготвяне на храна – почистване, измиване, нарязване.
- Изброява правила за отглеждане на домашни животни и растения.
- Илюстрира с примери положителното и отрицателното влияние на техниката и технологиите върху живота на хората.

В областта на компетентност „Инициативност и предприемчивост“ учениците придобиват следните знания, умения и отношения:

Разбира значението на основни икономически понятия, като: труд, доход, разход, професия, заплата, семеен бюджет, стока, услуга и др.

Предлага идеи за решаване на икономически проблеми на практическа основа. Свързва производството на стоки и услуги със задоволяване на личните и на обществените потребности.

Разбира, че продуктите се произвеждат, разменят и продават. Разбира значението на личната отговорност, инициативността и предприемчивостта за личния и обществения напредък. Проявява активност, изобретателност и въображение в работата по различни теми и проекти.

Активното учене е актуален проблем, който се поставя на национално и световно ниво. Откриваме го в предписанията на редица европейски институции, стратегии и национални програми – Стратегията за икономическо развитие на България до **2020г**. – частта отнасяща се до образованието и квалификацията на хората.Съществува необходимост от системно прилагане на интерактивните методи като подходящи пътища за формиране на детската личност и модернизиране на учебния процес. Все още липсват задълбочени изследвания в тази насока [Л. Витанов, 2016].

Процесът на обучение в традиционното и активното учене има следните разлики:

Ориентирано към учителя учене:

- Линейно обучение – слушане, запомняне и възпроизвеждане
- Преподаване на факти, понятия, поредици от действия
- Насочено към продукта на обучение
- Фокусиране върху спецификата на темата
- Знанието се предава от учителя на ученика
- Акцент се поставя на получаване на знание в контекста, в който се използва
- Преобладава когнитивно учене
- Фокусът е към фронталните форми на обучение
- Преподаването и оценяването са отделни
- Ученето свършва с отговорите.

Ориентирано към ученика учене:

- Многопосочно обучение с активни взаимодействия, дивергентност и трансфер
- Преподаване на концепции, модели и абстракции
- Насочено към процеса на обучение
- Фокусиране върху цялостно, интегрално съдържане
- Учениците конструират знание чрез проучване, активно взаимодействие, решаване на проблеми и др.
- Акцент се поставя върху прилагането му към въпроси и проблеми в реалния живот и контекст
- Съчетават се когнитивно, социално и афективно учене
- Фокусът е към екипните форми на обучение
- Преподаването и оценяването се преплитат
- Подтиква към по-нататъшни въпроси.

Знанията, които придобиват децата в училище, запаметяването и възпроизвеждането на факти, определения и постановки вече не е предпоставка за реализация и постигане на успех в социалния живот на съвременното общество. Единственият начин образованието да е истински полезно за децата, е да създава среда и условия за всестранно усъвършенстване и реализиране на неограничените потенциали на човека за комуникация, креативно и иновативно мислене, чрез нови начини на обучение. Най-важният аспект за развитието и реализирането на съзнателния творец, е децата да вземат с интерес участие в живота, който ги заобикаля [Л. Витанов, 2015].

Според Фишер [Fisher, 2002] активност означава детето да преживява, да участва(противно на пасивното участие) като споделя натрупаните досега знания и разбиране, за да се доближи до предмета на проучване. Активното участие е това, което кара децата физически и познавателно да конструират

свое собствено възприятие за света, да персонализират опита и да го приложат по начин, който им се струва смислен.

Л. Греен и Д. Казале-Джианола отговарят на въпроса „Какво е активно учене“ като оформят следната дефиниция: „Активното учене е осъзната възможност учениците да се включат в учебният процес. То свързва учещите се със съдържанието но обучителния процес чрез движения, рефлексия, или дискусия, поставяйки ученика в центъра на учебния процес, като той поема инициативата да получи нови знания“ [Green L and Casale-Giannola D, 2011].

Според Бригхаус преподаването може да се сведе до три основни елемента:

1. въпроси,
2. обяснения
3. опити.

Едно нещо можем да кажем със сигурност – добрите учители имат влияние върху шансовете в живота на ученика [Brighous, 2010].

Учениците работят по учебниците и методиката на Л. Витанов [Л. Витанов, 2017], която той разработва за работа в часовете по технологии и предприемачество. Това е един апробиран и работещ успешно в годините подход за планиране и провеждане на обучението по технологии и предприемачество. Той се отличава със своята ориентация не толкова към крайните резултати, колкото към процеса на усвояването на технологиите и икономиката, със своя прагматизъм и полезност на дейностите, с високо познавателно равнище. Този подход предвижда не само практическа работа, но и последователно включване на активно учене чрез повече дискусии, генериране на идеи, опитна и изследователска работа, решаване на проблеми и др. Важни черти са оценяването и рефлексията.

В часовете по български език, математика, чужд език и природни науки все още методите за активно учене не са често използвани, докато часовете по технологии и предприемачество в по-голямата си част са с практическа насоченост (рисуване, рязане, биговане, лепене), като същевременно изграждат и основите на техническа и технологична грамотност и компетентност.

За извършване на изследването са анализирани книгите:

1. 40 стратегии за активно учене в приобщаващата класна стая – Линда Гриин и Диане Казали Джианола

2. Активното учене в класната стая в началното училище: Подход на проекване на казус – Джени Монк и Кати Силман

3. Витанов и колектив, Л. Методи и техники за активно учене – Л.Витанов и колектив

Стратегиите предложени в книгата на Линда Гриин, са създадени активно да ангажират вниманието на учениците в тяхното учене. Сами по себе си те са дейности, но веднъж свързани със специфично учене или поведенческа цел, те стават стратегии за подкрепа на обучаващите се и постигане на очакваните резултати от обучението [Л. Гриин. Д. Джианола].

В книгата си „Методи и техники за активно учене“ Л.Витанов разделя методите за:

1. Опознаване, мотивация и сближаване
2. Ценностно ориентиране, правила и предприемчивост
3. Класификация, визуализация и дигитализация
4. Обмяна на идеи, дискусии и казуси.
5. Проучване, критично мислене и творчество
6. Решаване на проблеми
7. Работа по проекти и практически дейности
8. Работа в екип и с експерти
9. Игри
10. Рефлексия, оценка и самооценка

В проведеното проучване бяха анализирани над 150 техники за активно учене описани от Джени Монк и Кати Силман, Л.Гриин и Д.Казале-Джианола, 2011; Л. Витанов, 2015. Бяха използвани и техники от методики в обучението по технологии и предприемачество и час на класа в началното училище.

Някои от техниките насочени към ученика, апробирани в 112 ОУ, развиващи инициативността и предприемчивостта, са:

„Обява за търсене на работа“

Основавайки се на всичко което знаят за определен герой от история или историческа личност, учениците трябва да направят обява за търсене на работа, като имат в предвид тази личност. Тази стратегия подчертава разбирането в истинския контекст на думата.

„Четири ъгъла“

Тази стратегия дава на децата възможност да се движат свободно из стаята събирайки отговори на обяснителни въпроси. Обсъждането става след като отговорите са събрани, като се дава възможност на учениците да отговарят, да повтарят въпросите, да намират решения на задачи и да споделят гледни точки.

„Парчета от пъзел“

Парченца от логически свързана информация са поставени на различни картички и тези картички са раздадени на различни ученици.За да наредят пъзела,учениците обикалят и разговарят със съучениците си, докато открият парченца,които да пасват на техните собствени картички.Съучениците им имат възможността да приемат,отхвърлят или да обсъждат избора на пасващи парченца от пъзела.

„Движещи се хора“

При тази стратегия учениците се движат из стаята, за да пресъздадат визуално, различни понятия от урока.Този кинестетичен подход дава възможност на учениците да си служат един с друг като част от ръководено и самостоятелно упражнение.

„Пожелание към приятел“

Задачата на децата е, когато в класа има рожденици или празнуващи на лист да напишат пожелания към тях като се съобразят с индивидуалността на всеки един от тях. Целта е учениците да се съобразят с индивидулаността на своите съученици и да напишат интересни и позитивни пожелания.

„Нашите пари“

Целта на тази техника е децата да придобият умения за познаване на възможностите и ролята на парите, развиване на уменията за разумно използване на парите. С копия на банкноти с различна себестойност и други материали децата подготвят постер. След това се провежда дискусия за различните начини как учениците могат да спечелят пари и как разумно да похарчат спечелените пари.

Беше проучен и анализиран българският и чуждият опит в прилагането на активни методи и техники в часовете за задължителна подготовка. Бяха подбрани отделни методи, техники и игри (по 20 стратегии за клас) и бяха адаптирани към конкретните урочни единици в часовете за задължителна доготовка по технологии и предприемачество. Подбраните стратегии бяха апробирани в 112 Основно училище. Беше проведена работа с над 100 ученици от първи до четвърти клас. Апробацията беше проведена през учебната 2017/2018 година.

При провеждане на проучването учителите показаха позитивно отношение към ориентираното към ученика обучение. Повечето учители се включиха активно в апробирането на избраните техники за активно учене. Колегите бяха единодушни, че активно учене след определено адаптиране може да бъде включено във всички теми в часовете от задължителната подготовка по технологии и предприемачество. Обратната връзка с учениците (рефлексията) и самооценката беше новост както за учениците, така и за учителите.

Учениците бяха много заинтригувани от включването на допълнителни техники за активно учене в часовете по технологии и предприемачество. Всички работиха ентусиазирано и старателно. Децата се забавляваха и научаваха нови неща в процеса на работа. Те възприеха участието си в общата работа много отговорно. При възлагането им на задачи за работа по проекти учениците проявиха инициативност и предприемчивост. Този начин на работа повиши тяхна мотивация за учене и желанието им за самодоказване. С голям интерес бе приета от всички груповата работа, която събуди у децата желание за работа в екип и социализация. Учениците участваха в малки проекти, проучвания, дискусии, игри и др.,

В края на учебната година децата направили повече активни техники на обучение бяха по-активни, по-инициативни, даваха по-богати и интересни отговори на въпроси, бяха по- предприемчиви при предлагането на решения по определени казуси.

Активното учене или ориентираният към ученика подход на обучение е по-трудоемък като предварителна подготовка, организация и провеждане на

часа. Изисква се промяна на обстановката в традиционната класна стая (която не е ефективна за активното учене), което води до редица затруднения.

Активното учене се съчетава, допълва и доразвива обучението в часовете за задължителна подоготовка по технологии и предприемачество. Освен академичните зания, които децата получават при традиционното учене, придобиват и допълнителни социални и граждански знания умения и компетенции, което е много важна предпоставка за развитието им като бъдещи пълноценни личности.

References

1. **Vitanov, L.** *Methods and techniques for active learning*, Sofia, 2015.

2. **Vitanov, L.** Raykova M, *Teacher's book of technology and entrepreneurship for 1 grade,* Sofia, 2017.

3. **Viatnov, L., Nedyalkova, D.** *Teacher's book of technology and entrepreneurship for 2 grade, S*ofia, 2017.

4. **Green, L.** Casale-Giannola, D., *40 Active Learning Strategies for the Inclusive Classroom, Grades K – 5*, California 2011.

5. **Brighouse, T.** Even when voiceless a second personality in the classroom can help the process of explanation (2010).

6. **Fisher, J.** 2002 Starting from the child.

7. **Monk, J., Silman, C.** *Active Learning in Primary Classrooms: A Case Study Approach,* New York, 2011.

Светослава Р. Соколова
учител , докторант
СУ „Климент Охридски"
ФНПП, катедра НП
miss_bul@hotmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКА ТЕХНОЛОГИЯ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА ПРОБЛЕМНО-ТВОРЧЕСКИ МОДЕЛ НА ОБУЧЕНИЕ ПО МАТЕМАТИКА

Севдалина М. Георгиева

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR REALIZING PROBLEMIC-CREATIVE MODEL OF MATHEMATICS EDUCATION

Sevdalina M. Georgieva

ABSTRACT: In the learning process, we can achieve creative goals with specific mathematical content by solving problems while modeling the cognitive process in learning conditions. Thus, the students find the necessary new knowledge by exploring, analyzing, comparing, summarizing, formulating their own statements and hypotheses which they seek to justify and prove or reject. The following publication proposes pedagogical technology for the implementation of this model in mathematics education.

KEYWORDS: creative goals, learning problem, mathematics education.

Постановка на проблема

Съвременният социално-икономически контекст поставя образованието в сърцето на Европейската стратегия за устойчива конкурентоспособност и развитие. В този смисъл училището среща безпрецедентни предизвикателства: то не само трябва да постигне видими и измерими резултати в рамките на силно ограничен бюджет, но и да бъде модерно, ориентирано към бъдещето, да предлага атрактивна учебна програма и да подготвя младите хора за професии, които все още не съществуват. [1]

Според А. Хуторский обучението и развитието на човека са взаимосвързани с неговото творчество: развиваш се само тогава, когато създаваш, твориш нещо ново за теб или за другите. [2]

Математическото творчество е откриване на нови свойства, отделяне на понятия, които притежават важни свойства, установяване на логически връзки между понятия и обекти. То е достъпно и за учащите се. Необходимо е обучението по математика да създава подходящи условия за творческа дейност. Академик А. Н. Колмогоров казва: „И най-простите математически знания могат да бъдат прилагани умело и ползотворно само в случай, че те са усвоени

творчески, така че учащият се да вижда как би могъл да достигне до тях самостоятелно.“ [3]

Дьорд Пойа твърди, че ако обучението по математиката предоставя благоприятни условия за приобщаване на учениците към изследователска дейност и от там към творчество, то интересът към науката и нейните приложения е значително по-голям и обучението много по-ефективно.

Съвременното разбиране за обучение е получаването на нови знания и умения да е резултат от социални взаимодействия и практическото решаване на конкретни проблеми и задачи, като учениците взаимодействат с обекти от реалността, формулират свои твърдения и хипотези, които се стремят да обосноват и докажат или отхвърлят. [4], [5]

В математиката безспорно има достатъчно абстракции и това често води до следния въпрос от страна на учениците: „Защо го учим това, след като няма да ни трябва в живота?“. Той би могъл да се избегне, ако обучението е проблемно ориентирано. Въвеждането на нови понятия и твърдения да бъде мотивирано чрез подходяща проблемна задача, чрез практическата им значимост и междупредметните връзки. [6]

Същност на проблемно-творчески модел на обучение

Всеки модел е основан на определено разбиране за обучението. В специализираната литература съществуват различни определения за обучение, между които могат да бъдат открити съществени различия в интерпретацията. В настоящата статия се приема следното определение за обучение: Обучението е стратегия за предаване на социалния опит, осъществявана чрез единство на дейността на учителя (преподаване) и дейността на ученика (учене), в процеса на което се усвояват знания, умения и компетентности.

При построяване на проблемно-творческия модел на обучение е необходимо да се водим от следните основни признаци:

- ✓ да се състои от елементи с определена структура;
- ✓ да е създаден за постигането на определена цел, а именно постигане на творчески цели в процеса на обучение;
- ✓ елементите на модела да имат връзка един с друг; съединявайки се да изграждат един цялостен “образ“ на предмета на обучение – решаване на проблеми по математика.

От тази гледна точка понятието „модел на обучение“ може да бъде определено като система, чието функциониране осигурява усвояването на конкретно учебно съдържание, състояща се от компонентите **цел, процес, учебно съдържание, контрол и оценка на учебните постижения.**

Под проблемно-творчески модел на обучение ще разбираме процес на обучение, в който се постигат творчески цели чрез разрешаване на учебни проблеми.

Н. Колишев определя творчеството на учениците в обучението като процес за разрешаване на учебни проблеми чрез самостоятелно генериране на идеи, в резултат на което ученикът открива субективно нови знания. Учебният

проблем е осъзната от субекта теоретическа или практическа трудност, чието разрешаване със самостоятелно генериране на идеи осигурява на личността преход от незнание към знание. Той е структура от непълни данни, в която чрез откриване на недостигащата информация, неизвестните елементи стават известни. [7] Учебните проблеми могат да бъдат задачи с недостигащи знания на учениците; с отворен край; с отворено условие; за съставяне на задачи по математически модел, чертеж, схема, диаграма, числови данни; с недостигащи данни или излишни данни. Те могат да се използват във всички видове уроци с различна дидактическа цел – за въвеждане на ново знание, за затвърждаване на знания и умения, за актуализиране на старо знание, за обобщение, за контрол и оценка, в различни математически игри и състезания, в извънкласни дейности.

В настоящия модел се прилага следната триетапна технология за операционализация на целите [7]:

Първи етап: Формулиране на глобална творческа цел на обучението.

Усвояване на знания, умения и компетентности по математика чрез откриване на решението на учебен проблем.

Втори етап: Определяне на **компонентите** на глобалната творческа цел на обучението.

Глобалната творческа цел е ориентирана към усвояване на процеса за намиране на нови решения на възникналите пред личността субективни за него проблеми. Нейните **компоненти** съвпадат с етапите за разрешаването на проблеми: идентификация на проблема, формулиране на хипотези, проверка на хипотези. Това означава, че на този етап е необходимо с предвиденото за усвояване в рамките на методическата система учебното съдържание да се конструират учебни проблеми, в които да се дава възможност на учениците да:

- откриват проблема;
- формулират хипотези за разрешаването на проблема;
- проверяват хипотезите.

Под учебна творческа дейност можем да разбираме дейност на учениците за придобиване на теоретични знания за обектите на изучаване, които се основават на преобразования и експерименти с тях. Усвоените знания в този случай имат творчески характер.[8], [9] В процеса на обучение учебната творческа дейност е дейност, в която учениците използват принципно нов начин за решаване на проблеми, откриват нов подход, в хода на решението получават ново за тях знание или създават нова ситуация с придобитото знание.

Правилната организация на учебните дейности се състои в това, че учителят, опирайки се на потребностите и готовността на учениците за овладяване на съответните теоретични знания, умее да постави пред тях проблем с конкретния учебен материал и да ги напътства по пътя на разрешаването му. Творческата учебна дейност има следните три части [8]:

- ✓ мотивационно-ориентировъчна (поставяне на учебния проблем);
- ✓ изпълнителна (учебни действия за решаване на проблема);
- ✓ контролно-оценъчна.

Чрез учебния проблем като елемент в процеса на обучение можем да постигнем творчески цели с конкретно учебно съдържание. Обучението чрез решаване на проблеми се основава върху моделиране на познавателния процес в учебни условия. Същността му е следната: след като пред учениците е поставен проблем, който не могат да решат със своите знания, или са поставени в непознати ситуации, те търсят начини и средства за самостоятелно разрешаване или с прякото участие на учителя анализират проблема, формулират хипотеза, търсят начини за проверка на истината ѝ, извършват изследвания, наблюдения, сравнения, анализират резултатите, синтезират и доказват хипотезата.

Успешното решаване на проблеми е възможно при осъзнат анализ на ситуацията в задачата, осмисляне на началните данни и целта (това, което се търси), както и целенасочено вариране на явните и скритите свойства на всички елементи в условието. Едва тогава се увеличава шансът за поява на прозрение (инсайт) и намиране на път за решение. Решаването на проблеми може да бъде представено във вид на логически схеми. Тяхното изучаване е от значение както за успешното решаване на задачи, така и за трупане на опит в посока на разкриване тайните на творчеството. Един от подходите е структуриране на решението на дадена задача, който се базира на общоприетия принцип в математиката, че всяко доказателство се основава на вече познати факти и съотношения, решението на една задача може да се разглежда като логическа свързана последователност от решението на група задачи, т. нар. задачи компоненти. [10]

Педагогическа технология за реализиране на проблемно-творчески модел на обучение по математика

Ще считаме, че в един урок по математика се реализира проблемно-творчески модел на обучение, когато за постигане на поставените конкретни творчески цели учениците се поставят в проблемна ситуация. За разрешаването ѝ са необходими новите знания, които са определени в очакваните резултати на конкретната тема. Учителят води евристична беседа с учениците за анализиране на проблемната ситуация, формулиране на проблема, изказване и доказване на хипотезата. Учениците анализират, сравняват, пренасят познати образци на действие, но при нови условия, изследват, експериментират, обобщават и доказват. В процеса на разрешаване на поставения проблем се въвежда и новото знание. Проблемните ситуации са такива, че да обхващат различните му аспекти. За затвърждаване се използват творчески задачи с различни нива на трудност. В края на урока се извършва контрол на учебните постижения, като се поставя проблем, който разкрива ново непознато свойство, зависимост или прилагане в нова непозната ситуация.

За да се постигнат творчески цели в обучението, трябва да се изпълнят следните задачи:

1. Да се определи глобалната творческа цел на обучението (раздел, урок) като усвояване на знания, умения и компетентности, необходими при осъществяване на процеса на творческа дейност.

2. Да се определят с измерими глаголи компонентите на глобалната творческа цел, които съвпадат с етапите за разрешаване на учебни проблеми: идентификация на проблема, формулиране на хипотези и проверка на хипотезите.

3. Да се конструират учебни проблеми въз основа на учебното съдържание по математика (раздел, урок), в чийто процес за разрешаване учениците да развиват своите знания, умения и компетентности за творческа дейност.

4. Да се интерпретират компонентите на глобалната творческа цел като критерии за контрол и оценка на творческите учебни постижения на учениците.

5. Да се определят чрез еднозначни глаголи на действията показателите за контрол и оценка, чрез които учениците доказват в процеса на изпитване степента, в която могат да идентифицират учебни проблеми, да формулират и да проверяват хипотези.

6. Да се конструират учебни проблеми въз основа на учебното съдържание по математика (раздел, урок), в процеса за разрешаването на които да се осъществява контрол и оценка на творческите учебни постижения на учениците.

В настоящата статия предлагаме учебните занятия за въвеждане на ново знание да се разработват по следната схема:

Тема на урока

1. Място на урока в ДОС

Област на компетентност:

- ✓ Числа. Алгебра.
- ✓ Числа. Фигури и тела.
- ✓ Функции. Измерване.
- ✓ Логически знания.
- ✓ Елементи от вероятности и статистика.
- ✓ Моделиране.

Ключови компетентности: математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите, дигитална компетентност, компетентности в областта на българския език, умения за общуване на чужди езици, 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.

2. Място на урока в учебната програма

- ✓ Раздел
- ✓ Място на темата в раздела

3. Понятия и умения:

- ✓ нови понятия;
- ✓ нови умения;
- ✓ стари понятия;
- ✓ стари умения.

4. Основна цел на урока:

• Въвеждане/затвърждаване на понятията;

• Формиране/усъвършенстване на уменията.

Глобална творческа цел на урока:

• Откриване на новото знание, свойство, зависимост, правило, алгоритъм.

• Компоненти на глобалната творческа цел:

✓ идентификация на проблема- анализиране на проблемна ситуация и формулиране на проблем;

✓ формулиране на хипотеза – сравняване и обобщаване на данни за откриване на общото и различното между данни или обекти, аналогия с познати образци на действие, изследване, експериментиране, обобщение за изказване на хипотеза;

✓ проверка на хипотезата – доказване верността на хипотезата – теоретично или практически.

Второстепенни дейности.

5. Значение на темата. Мотивиране на учениците.

6. Дидактически средства: работни листи, компютър, проектор, дъска, динамични чертежи, мисловни карти, електронни ресурси, електронни тестове, виртуална класна стая, методически бележки за учителя и др.

7. Методи: устно изложение, евристична беседа, дискусия, наблюдение и експеримент, демонстрация, упражнение, мисловна карта.

Логически методи: анализ, синтез, сравнение, аналогия, моделиране.

8. Форми на обучение: фронтална, групова, индивидуална, дистанционна.

9. Междупредметни връзки

10. Ход на урока

Създаване на проблемна ситуация

Цел: мотивиране за въвеждане на новото знание чрез практическа житейска ситуация.

Идентификация на проблема

• Анализ на проблемната ситуация

Чрез евристична беседа се анализира поставената задача с цел осъзнаване на необходимост от ново знание и формулиране на проблем.

Кои са известните елементи?

Кои са неизвестните елементи?

Има ли връзка между дадените и търсените елементи?

• Осъзнаване на проблема

Учениците (с помощта на учителя) **формулират проблем.**

Формулиране на хипотезата

Ако е необходимо се подготвят задачи за групиране, сравняване на данни или обекти, за изследване или експериментирани, за аналогия с познато действие с цел учениците да открият новото знание.

Проверка на хипотезата

Доказване верността на хипотезата чрез теоретични разсъждения или практически дейности.

Обобщаване и въвеждане на новите знания: понятия, теореми, свойства, правила и др.

Разрешаване на проблемната ситуация

С откритото липсващо знание се решава проблемната задача (ако не е решена в процеса на формулиране и проверка на хипотезата).

Затвърждаване на новото знание

За формиране/усъвършенстване на уменията се подготвят творчески задачи от различно ниво, в зависимост от възможностите на учениците. Могат да се използват задачи:

- ✓ за прилагане на новото знание в нови непознати ситуации;
- ✓ с отворен край;
- ✓ с отворено начало;
- ✓ за съставяне по математически модел и др.;

Контрол и оценка:

Чрез творческа задача се проверява умението на учениците да решават проблем: да откриват нови свойства, зависимости, връзки в непозната ситуация с новото знание.

Критерии и показатели:

Идентификация на проблема и формулиране на хипотеза.

Ученикът може да:

- ✓ анализира задачата и да формулира проблема:

Как да открия?

- ✓ анализира проблема, като отделя единиците необходима информация, които насочват към решаване на проблема;
- ✓ синтезира информацията и формулира хипотезата:

„Ако ….., то……..“

Проверка на хипотезата

Ученикът може да:

- ✓ доказва хипотезата чрез практически действия или теоретични разсъждения.

Домашна работа

Методически бележки: По преценка на учителя, ако е необходима актуализация на стари знания и умения се подготвят задачи, които могат да се използват преди поставянето на проблемната ситуация или при формулирането на хипотезата.

Формирането на логическо творческо мислене е свързано с разрешаване на проблемни ситуации. Намирането на начини за тяхното създаване в хода на урока е важна задача в методиката на обучението по математика. Проблемното обучение дава възможност за формиране и изява на творческите възможности на учениците. Именно към достигането на тези цели трябва да се стреми учителят, като организира и провежда уроци, в които се създават и разрешават проблемни ситуации.

References

1. European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). (2015). The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

2. **Hutorskoy, A. V.** (2017) Didaktika. Uchebnik dlya vuzov. Standart tretyego pokolenia. M: Piter.

3. **Èrdniev, P. M.** (1978). Prepodavanie matematiki v shkole. Moskva.

4. **Brown, J., & Adler, R. P.** (2008). Open education, the long tail, and learning 2.0. Educause review, 43(1), 16 – 20.

5. **Kolb, D. A.** (2014). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. FT press.

6. **Danailova, Z.** (2015). Pet mita za matematikata i obuchenieto po predmeta, demotivirashti uchenitsite. V Obrazovanie, IK „Obrazovanie", Sofia, (1), 5 – 10.

7. **Kolishev, N.** (2013). Pedagogicheskite umenia na uchitelite. Tselepolagane v obuchenieto. Kniga parva. S.: Zahariy Stoyanov

8. **Davydov, V. V.** (1986). Problema razvivayushtego obuchenia: Opyt teoreticheskogo i èksperimentalynogo psihologicheskogo issledovania. -M.: Pedagogika.

9. **Èlykonin, D. B.** (1989). Izbrannye psihologicheskie trudy (p. 554). Pedagogika.

10. **Ganchev, I.** (2010). Sava Grozdev – matematik i pedagog, uchen-novator v duha na traditsiite. Sinergetika i refleksia v obuchenieto po matematika. Dokladi na yubileyna mezhdunarodna konferentsia, Bachinovo.

Севдалина Маринова Георгиева
асистент
ШУ „Епископ Константин Преславски", Шумен,
ДИКПО – Варна,
e-mail: sevdalina.m.georgieva@gmail.com

ПРИЛОЖЕНИЕ НА DEVELOPMENTAL PROFILE-3 В ОЦЕНКАТА, ИДЕНТИФИЦИРАНЕТО И НАСОЧВАНЕТО НА ДЕЦА ЗА СПЕЦИАЛНА ОБРАЗОВАТЕЛНА ПОДКРЕПА

Севджихан А. Еюбова

APPLICATION OF DEVELOPMENTAL PROFILE-3 IN ASSESSMENT, IDENTIFICATION AND REFERRING CHILDREN FOR SPECIAL EDUCATIONAL SUPPORT

Sevdzhihan A. Eyubova

ABSTRACT: This report presents the Developmental Profile-3 – a rating scale for child developmental assessment in five key functional areas – physical development, adaptive behavior, social-emotional development, cognitive development and communication. Information on the theoretical construct of the methodology as well as the opportunities for the assessment, identification and targeting of children under 12 years of age for special educational support is provided.

KEYWORDS: DP-3, child development, special educational support

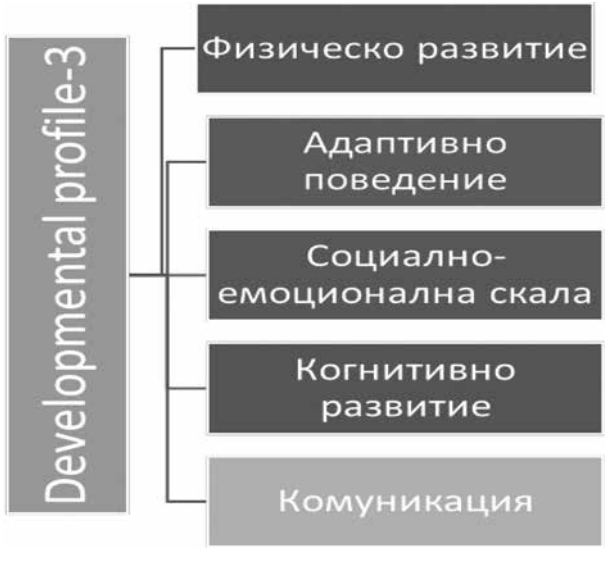
Приобщаващото образование е неизменна част от правото на образование, а задължение на всички възрастни, които полагат грижи за децата и специалистите, ангажирани с обучение, е да идентифицират своевременно нуждата от специална образователна подкрепа, за да могат децата да учат и да се развиват. Настоящият доклад представя Developmental Profile-3 – рейтинг скала за оценка на детското развитие в пет ключови функционални области – физическо развитие, адаптивно поведение, социално-емоционално развитие, когнитивно развитие и комуникация. Освен информация за теоретичния конструкт на методиката се предоставя и информация за възможностите на Developmental Profile-3 (DP-3) да се прилага при оценка, идентифициране и насочване на деца за специална образователна подкрепа.

Developmental Profile 3 е преработена версия на вече утвърдения инструмент DP-2 [1], [2]. Методиката използва информация, предоставена от родителите/лицата, които се грижат за детето, за да осигури стандартна оценка на развитието по пет ключови функционални области (вж. **Фигура 1**). Новата версия съхранява приемствеността с предходното издание, но същевременно отразява културните и технологични промени, настъпили след неговото публикуване.

DP-3 дава възможност за бърза и икономична оценка на типичното развитие на децата и идентифициране на забавяне по една или повече от оценяваните области. Инструментът е предназначен за оценка на развитието на деца от раждането до 12 години и 11 месеца, но в зависимост от скалата, неговите индикатори покриват способности, типични за деца до максимум 7 или 9 години, което означава, че в горните граници на възрастовия диапазон ефективното приложение на DP – 3 се състои в идентифициране на изоставане.

Българската адаптация на скалата е осъществена на базата на лицензионно споразумение между издателя на оригиналния тест Western Psychological Serveices Inc. (WPS) и ОС България ООД [4], в периода 2012–2013г. От тогава до днес е един от най-често прилаганите инструменти за оценка на детското развитие, използван от т. нар. регионални центрове за подкрепа на процеса на приобщаващо образование. В Съединените американски щати DP – 3 често се използва при изготвянето на индивидуални образователни програми и индивидуални планове за семейно обслужване. Неговата ефективност за тези цели и като средство за скрининг е добре документирана в редица научни изследвания [5], [6], [7].

Българската нормативна извадка на DP – 3 е съставена от 945 деца и юноши в норма на възраст от раждане до 12 години и 11 месеца [4]. От тях 525 (55 %) са момчета и 46 (45 %) – момичета. Благодарение на адаптацията и стандартизирането на методиката разполагаме с данни по възрастови интервали и пол, получените сурови точки се трансформират в стандартни стойности и можем да направим прецизна оценка за това какво е развитието на изследваното дете спрямо децата от същия пол и възраст. Следва описание на скалите, оценявани с DP – 3.



Скала Физическо развитие оценява развитието на грубата и фина моторика, мускулната координация, силата, издръжливостта, гъвкавостта и способността за извършване на определени последователности от движения. Грубата моторика използва големите мускули и е свързана с позиционирането на тялото в пространството. Тези умения включват също така запазването на равновесието и използването на крайниците. Фината моторика включва малките мускули, задвижващи дланите и пръстите на ръцете. Разграничението между груба и фина моторика е важно не само за оценяването, но и за обучението и планирането на обучителните стратегии.

Фигура 1. Функционални области, които се оценяват с DP – 3

Скала за адаптивно поведение проверява развитието на различни умения, свързани с грижата за себе си. При малките деца те се състоят в самостоятелното изпълнение на действия като хранене, обличане, тоалет и др., докато при по-големите тук се включват умения за независимо функциониране и компетентности, нужни за съвременното ежедневие като използването на компютри, мобилни телефони, електронна техника, интернет, имейл и др. Заради технологичните промени от днешните деца се очаква да функционират компетентно в едно по-сложно общество. Дори в предучилищна възраст те се научават да играят прости компютърни игри или да си намират сами любими телевизионни канали. Още повече технологични компетентности са нужни на децата в училищна възраст. Много от тях се научават да пишат с клавиатура преди да започнат да пишат с ръка, а във връзка с използването на компютъра придобиват знания, които в учебните програми са предвидени за много покъсна възраст.

Социално-емоционална скала оценява уменията на детето да изразява различни нужди и чувства, неговите интеракции с другите, чувството за идентичност и свързаността му със социалното обкръжение. Социално-емоционалното функциониране представлява комбинация от вродени характеристики, личностни диспозиции и социален опит. Културните ценности в много голяма степен определят приемливите вариации в социалното поведение и експресията на емоциите. Докато едни семейства обръщат много голямо внимание на отношенията на детето с връстниците, други не ги намират за нещо важно. Освен това в едни култури изразяването на емоциите се цени и стимулира, докато в други очакванията са те да не се показват. Лошите социални и емоционални умения могат да се дължат на неструктурирано социално обкръжение и съответно да се подобрят чрез неговото структуриране. Това се отнася както до семейната среда, така и до училището.

Когнитивна скала оценява когнитивното функциониране, включващо способности като възприятие, формиране на концепти, числови отношения, логическо разбиране, памет, класификация, формиране на концепти за време и др. Дефицити в областта на физическото развитие или езика могат да провокират изоставане в когнитивните функции, а те от своя страна да обусловят забавяне в социалното и емоционално развитие или затруднения в ученето.

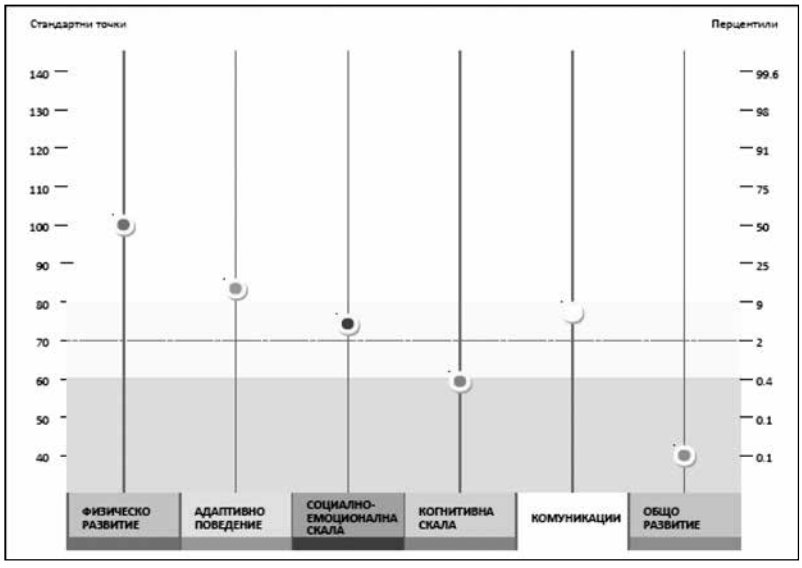
Скалата за комуникация оценява способността на детето да разбира устна реч и текстове. Айтемите ѝ са разделени на две части. Едни от тях са предназначени за проверка на рецептивната, а другите – за оценка на експресивната реч. Анализът на айтемно ниво може да покаже в коя от областите (или и в двете) са локализирани проблемите и кои са силните и слаби страни на детето.

Основното приложение на инструмента е като средство за скрининг, което може да идентифицира областите, нуждаещи се от по-детайлно изследване. За ***скала Комуникация*** деца, които са под критичния праг, могат да бъдат насочени за по-нататъшни изследвания от специалисти в областта на слуха, зрението, говора (речта) или езика. По аналогичен начин деца, които имат проблеми в ***областта на социално-емоционалните способности*** или адаптивното поведение, могат да бъдат насочени за преглед от детски психолог/психиатър, който да определи причините за изоставането. Деца с ниски резултати по ***скала Физическо развитие*** могат да бъдат изпратени за по-нататъшно изследване от специалисти в областта на храненето или ортопеди, докато тези с резултат под критичния праг по ***Когнитивната скала*** – към професионалисти, оценяващи интелектуалното развитие и специалните образователни потребности. При деца с ниски резултати по ***скала Адаптивно поведение*** е добре да се обсъди с родителите дали предоставят на детето си възможност да се справя с дейности от ежедневието или родителите извършват голяма част от действията вместо детето.

Резултатите от петте функционални скали формират **общият индекс на развитие**, който се съпоставя с различни диапазони на интерпретация. На базата на тези резултати е възможно да се извършва периодично тестване с цел оценка на напредъка или оценка на ефекта от прилаганите терапевтични/обучителни стратегии.

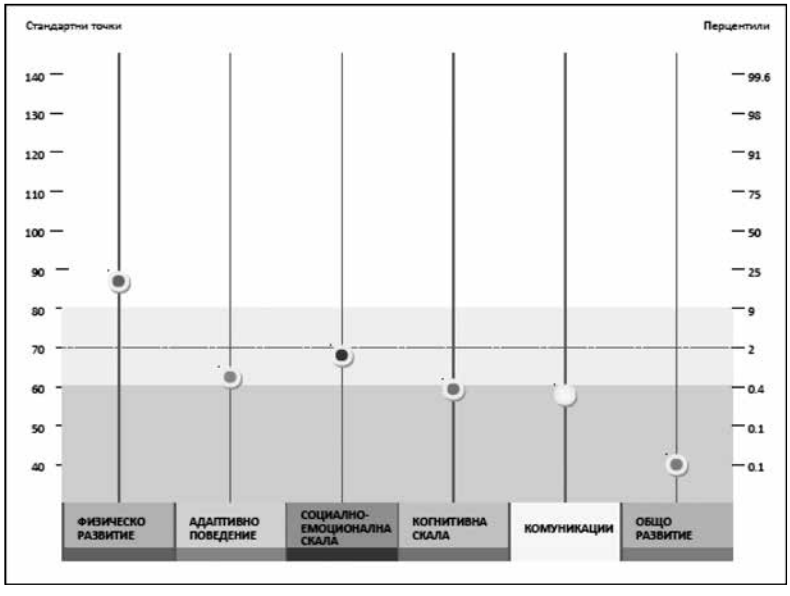
Тестът успешно диференцира някои от най-често срещаните нарушения в детското развитие. На **Фигури 2, 3** и **4** последователно са представени профили на развитие при умствена изостаналост, нарушение от аутистичния спектър и емоционално-поведенческо разстройство.

Клиничната извадка за българската адаптация на DP-3 се състои от 197 деца и юноши, диагностицирани с различни разстройства [4]: ADHD (Нарушение на активността и вниманието), умствено изоставане (лека или умерена степен), разстройство на поведението, разстройство на речта, специфично разстройство на училищните умения, генерализирано разстройство на развитието (аутизъм), синдром на Даун и др.



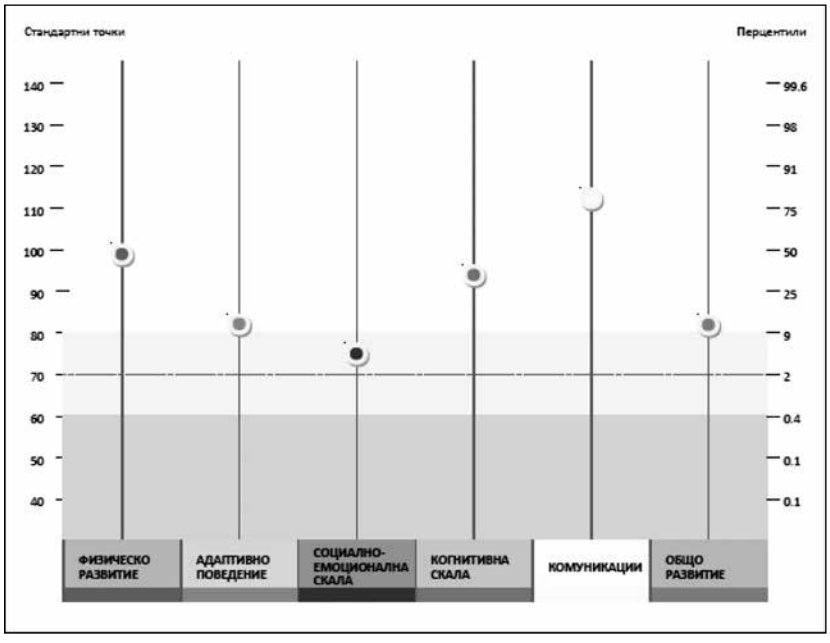
Фигура 2. *Профил на дете с нарушение от аутистичния спектър и умствена изостаналост*

Специално впечатление прави „разкъсването" на профила, което е типично при случаите с нарушения от аутистичния спектър и задължителните ниски резултатите в триадата социално-емоционално развитие – когнитивно развитие – комуникация.



Фигура 3. *Профил на дете с умерена умствена изостаналост*

Случаите на умствена изостаналост са лесно различими при графично представяне на резултатите и обичайно ниски резултати, попадащи в „сивата зона“.



Фигура 4. *Профил на дете с емоционално-поведенческо разстройство*

При профилите на децата с емоционално-поведенчески проблеми се очаква най-ниският резултат да е по скала социално-емоционално развитие и разбира се следва детето и семейството да се насочат към допълнителна оценка и консултация със специалист по детско психично здраве.

Едно допълнително предимство в процеса на оценяването, идентифицирането и насочването на деца със специална образователна подкрепа е възможността да се идентифицират и деца с изпреварващо развитие, които също могат да имат нужда от индивидуален подход в процеса на обучение [3].

Резултатите от DP – 3 могат директно да се използват не само за оценка, идентифициране и насочване за специална образователна подкрепа, но и при планиране на образователните стратегии на базата на това уменията от коя функционална област е необходимо да се стимулират.

Общото правило е, че трябва да се тренират умения, които са в „зоната на близко развитие“ на детето, както и че това трябва да става по начин, който да стимулира неговата самооценка. „*Зоната на близкото развитие*“ и „*Зоната на актуалното ниво на развитие*“ са основните теоретични конструкти, с които тестът работа (вж. **Фигура 5)**. В процеса на оценяване и планиране на програмите за специална образователна подкрепа е от съществено значение прецизното

установяване на актуалното ниво на развитие, за да могат да бъдат планирани дейности за стимулиране на развитието от зоната на близкото развитие.

Фигура 5. Процес на планиране на интервенции и образователна подкрепа

Важно е да се помни, че Аз-концептът определя не само потенциала за постижения на детето, но и качеството на живота му. Затова, ако детето бъде подтиквано да учи неща, които са значително над неговите възможности, то по-вероятният ефект от това ще бъде не само неуспех, но и накърняване на самооценката и формиране на ненужни бариери пред бъдещото учене. При идентифициране на „зоната на близко развитие" е полезно да се прегледат айтемите, с които детето не се справя, но са под достигнатото от него ниво. Ако липсват такива и въпреки това е важно да се повиши нивото в дадената област, то може да се опита с тренирането на един или два айтема, намиращи се непосредствено над равнището на детето.

DP – 3 е икономичен за администрация и може да бъде попълнен в рамките между 20 и 40 минути, в зависимост от възрастта на детето и избраната форма за администрация – форма за интервю и форма за родители [4]. Инструментът може да се администрира от специалисти в областта на психологическото или образователно оценяване, но интерпретацията на резултатите винаги изисква да бъде правена от професионалисти в областта на психологията на развитието, специалната психология и педагогиката.

References

1. Alpern, G. D., & Boll, T. J. (1972). Developmental Profile. // Indianapolis, IN: Psychological Development.

2. Alpern, G., Boll, T., & Shearer, M. (1986). Developmental Profile II (DP-II): Manual. // Los Angeles: Western Psychological Services.

3. **Eyubova, S.** (2016) Otsenka na detskoto razvitie. (Assessment of child development) // Sbornik dokladi ot Mezhdunarodna logopedichna konferentsiya, Albena, 2016, s.181 – 194

4. **Eyubova, S., Kalibatseva Z.** (2013) Bulgarska adaptatsia na Developmental Profile-3-reyting skala za otsenka na detskoto razvitie-rakovodstvo (Bulgarian adaptation of DP – 3 rating scale for child development assessment) //OS Bulgaria, 2013

5. **Glascoe, F. P., & Byrne, K. E.** (1993). The accuracy of three developmental screening tests. // Journal of Early Intervention, 17(4), 368 – 379.

6. **Hur, J. J.** (1997). Skills for independence for children with cerebral palsy: A comparative longitudinal study. // International Journal of Disability, Development and Education, 44, 263 – 274.

7. **Sung, K., Kim, J., & Yawkey, T. D.** (1997). Puerto Rican parents' understanding of their young children's development: P.I.A.G.E.T. program impacts on family involvement in culturally and linguistically diverse populations. // Psychology in the Schools, 34(4), 347 – 353.

Изследването е финансирано по вътрешноуноверситетски проект № РД-08-131/07.02.2018 г. на Шуменски унивеситет „Епископ Константин Преславски".

Sevdzhihan Eyubova, lecturer
Konstantin Preslavsky University of Shumen
Faculty of Education
Department of Social work
s.eyubova@shu.bg

СОЦИАЛНО ВКЛЮЧВАНЕ И ТРУДОВА ЗАЕТОСТ ПРИ ЛИЦА С ПСИХИЧНИ РАЗСТРОЙСТВА

Симеон И. Сапунджиев

SOCIAL INCLUSION AND EMPLOYMENT OF PEOPLE WITH MENTAL ILLNESS

Simeon I. Sapundzhiev

ABSTRACT: The paper presents definition and operationalization of the concepts of social exclusion and social inclusion, and work-related values. The article presents scientific and theoretical aspects of social inclusion. An accent is put on intersection point between employment and social inclusion – supported employment.

KEYWORDS: unemployment, social inclusion, social exclusion, mental illness, supported employment.

Въведение

Наличието на безработица и дефицитът на свободни работни места е характерна за всички развити съвременни общества. Сега пазарът на труда е свободен, а развитието му се диктува най-вече от конкурентоспособността на кандидатите и изискванията на търсещите персонал организации. Когато търсенето и предлагането на работна сила достигнат своята пресечна точка, се удовлетворяват всички субекти на пазара на труда. Въпреки това, чрез множество свои институции и присъщите им механизми, държавата все пак се намесва като основен регулатор за развитието на обществото, чрез осигуряване на заетост за определени групи от трудоспособните му членове (Сапунджиев, С., 2013, с. 131 – 132).

Изначално правото на труд е разписано в Конституцията на Република България. Член 16 гласи, че „Трудът се гарантира и защитава от закона". Работата не е принудителна (чл. 48, ал. 4), а изборът на вида, характера ѝ са лично право на гражданите (чл. 48, ал. 3). Същите хуманни изявления са упоменати и в чл. 23 на Всеобщата декларация на правата на човека. Пряко и основно благо произтичащо от упражняването на определена професия е възмездността на труда, гарантирано също от законодателя (чл. 242 от Кодекса на труда).

Наличието на психично разстройство у субекта предизвиква сериозни социално-икономически последствия, които водят до намаляване или в някои случаи на пълна загуба на работоспособност и увеличаване на нуждата от социални и трудово-финансови помощи, като единствен източник на доход. След

отключване на психично разстройство, социалният статус на субекта силно се влошава, като се характеризира със социално отдръпване и самоизолация, а обществото се отнася обикновено с неразбиране към болестните проявления, страх и отдръпване, дори от партньори, роднини, съседи, приятели. Други общи характеристики на лицата с психични разстройства са апатичното настроение, слабата мотивация, заниженото ниво на функциониране, по-трудната адаптация към трудова среда, както и трудностите в комуникацията с останалите колеги. Изброените характеристики се наблюдават много често и след успешното лечение на заболяването, което довежда до загуба на трудовата заетост (ако все пак тя не е била загубена по време на лечението, поради неговата продължителност или стереотипи от страна на работодателите). Изпаднали в подобна ситуация, членовете на целевата ни група често стават бедни, скитащи и отхвърлени, дори и от най-близките си хора, стига се до там, че започват да живеят в изключителна мизерия и трудно покриват базовите си потребности, като това създава порочна цикличност. Друг проблем е свързан със стигмата. Тя е широко разпространена и добре документирана основна пречка за достъпа до работно място на хората с психични разстройства. Голяма част от работодателите не желаят да наемат такива лица в своите организации, най-често поради страх и неразбиране. За съжаление към момента няма социални услуги, които трайно да решават проблема с последващото осигуряване на трудова заетост на лицата с психични разстройства. Обичайно те притежават образование, професионална квалификация и трудов опит, придобит преди отключване на психиатричната диагноза. Поради тази причина, подкрепа в насока за осигуряване на трудова заетост е крайно необходима, за да могат те да намерят отново своето подходящо работно място.

Като говорим за осигуряването на трудова заетост, като цяло трябва винаги да се ръководим от основния принцип, залегнал в нашата конституция – правото на труд на всички граждани на страната. Националната политика е натоварена да създава условия за осъществяване на това право, а лицата с психически и физически увреждания „се намират под особена закрила на държавата и обществото“ (Узунов, Е., 2013).

Като своеобразна целева група, хората с психични разстройства (потребителите) най-често притежават законовото право да получат експертно решение на ТЕЛК комисия. С него те придобиват официален процент на инвалидизиране, чрез който попадат в групата на лица с увреждания. С този статут, те могат да се възползват от редица осигурителни и други преференции във всички национални и някои частни организации, предоставящи стоки и услуги. Възможността за упражняване на подходящ и адекватен труд пък от своя страна е неимоверна гаранция за добра интеграция в обществото, за водене на достоен и напълно пълноценен социален живот.

Социално включване и превенция на социалното изключване

Мнозинството от изследователи винаги започват с дефинирането на социалното изключване, а впоследствие определят включването основно като негов антипод. Все пак социалното изключване е първичното фактическо обществено явление, за парирането на което са измислените подходите на социалното включване. Съществуват множество определения и диференциации на понятията, които ще бъдат анализирани накратко, като ще се изведат и обобщения на база на техните общи елементи (Сапунджиев, С., 2018, с. 186).

От многото изследователи, посветени на темата, като основоположник на понятието „социално изключване" се приема Рене Люноар. Той описва „състоянието на маргинални" групи от френското общество, на които социалната система не помага, но които обществото солидарно би следвало да приобщи" (по Йоргова М., с. 10).

Според М. Йоргова социалното изключване е „процес, при който отделни индивиди или групи от хора поради бедност, липса на адекватно образование и квалификация или дискриминация, са изключение от участие в дейности на различни равнища, които са норма за другите хора в обществото" (Йоргова М., с. 9). Повечето автори се обединяват именно около това, че социалното изключване не е нещо статично, не е факт от миналото, а процес, развиващ се с тенденции на задълбочаване за в бъдеще. Ф. Бородкин е на същото мнение, като определя развиващото се социално изключване като „последователност от състояния на относителна социална депривираност", както и като „последователност от обстоятелства, които довеждат индивида или групата от нормално състояние до състояние на изключеност" (Бородкин, Ф., с. 16). Тези негативни социални процеси пораждат впоследствие следните състояния на социална изключеност: „изключеност от средства за съществуване, изключеност от социалната система, изключеност от културно потребление, изключеност от политически избор и масови организации, невъзможност да се разбира случащото се" (Wolf, M., с. 81 – 102). В същия дух е и описанието на социалното изключване на З. Грабушинска. Според нея то е „динамичен и многоизмерен процес на пълно откъсване или частично ограничаване на достъпа до различни социалин, икономически, културни и политически системи, (...) процес, който е възможно да възниква поради липсата на ресурси или отказ на социални права, (...) процес, който не позволява на индивидите или групите пълно участие в живота на обществото, (...) многоизмерен процес, в който се свързват различни форми на изключване от гледна точка на участие при вземане на решения и в политически процеси, достъп до трудова заетост и материални ресурси, интеграция в рамките на общите културни процеси" (по Ивков, Б., с. 157–158).

За А. Уолкър и К. Уолкър социалното изключване е „динамичен процес на пълно или частично отстраняване на човека от социалните, икономическите, политическите или културните системи, които определят социалната му интеграция в обществото" (по Нунев, С., с. 81). С. Нунев въвежда още един

реципрочен на социалното изключване термин – социално потискане. Това представлява „осъществяване на системен контрол, манипулиране, използване и експлоатиране на хора от подчинени групи за лични цели и интереси от страна на група, която заема в обществото силни властови позиции в политическо, икономическо, социално и културно отношение“ (Нунев, С., с. 71). Социалното потискане припокрива същите сфери като социалното изключване. Тоест, самата общност има полза от това да маргинализира уязвими групи, с които впоследствие може да се злоупотребява по множество различни начини. Има безброй случаи, в които семейството и родините, или други злонамерени близки или не лица, злоупотребяват с финансовия ресурс и имоти на свой близък с психично разстройство. В други случаи с лица с ментални дефицити например се злоупотребява сексуално, чрез незаплащане за положен от тях труд и по безброй други начини. Много рядко в подобна ситуация на експлоатация, потисканите лица реагират агресивно срещу доминиращите, най-често протестът им се състои в жестока и повтаряща се автоагресия (пак там, с. 74). M. Barry и C. Hallet предоставят далеч по-комплексна дефиниция на социалното изключване. Те го определят като мултидименсионално неблагоприятно положение, което отстранява индивиди и групи от основните обществени процеси и възможности в обществото, като например жилищно настаняване, трудова заетост и нормални стандарти на живот, и може да се проявява под различни форми, по различно време, в рамките на отделни части от популацията (Barry, M., C. Hallet, с. 1).

В различните европейски страни, съществуват известни политически и културни различия при дефинирането на понятието за социално изключване. В британското схващане за него дефицитът е по-скоро у субектите, които не способстват своята интеграция в общността. Френската гледна точка е подчинена изцяло на обществената солидарност, като според нея именно общността трябва да е инициатор на интеграцията на маргиназилираните групи. Според Работната група по проблемите на статистиката на бедността и социалното изключване, то е „динамичен процес, съдържащ неизгодни ситуации, които могат да доведат до определена степен на изключване, които на свой ред пораждат трудности и по-дълбоко социално изключване, завършващо с трайна, многоизмерна, неблагоприятна ситуация (депривация)“ (по Ивков, Б. с. 158). И за Е. Ярская-Смирнова, социалното изключване също е процес на депривация на „социалните субекти“ от „престижни, социално одобряеми ценности, съпровождан от стигматизация на индивидите или социалните групи, водещ към самоизолация и маргинализация на идентичността“ (пак там, с. 159). Авторката въвежда на преден план връзката между социалното изключване и стигматизацията. Макар и тя да не визира конкретно единствено хората с психични увреждания, именно понятието за стигма и процесът на стигматизация и автостигматизация се пораждат от обществените отношение и представи за лицата с психични разстройства. По-нататък в настоящи труд ще бъде отделено специално внимание на дефиниране на понятието „стигма“, както и на

професионалната роля на клиничния социален работник за преодоляването му (Сапунджиев, С., 2018, с. 187).

След всичко казано дотук, социалното изключване би следвало да бъде обобщено накратко, в резюмиран вариант. Социалното изключване е процес, то е вследствие от социалните и икономически промени, затова е многоизмерно явление, животът на пострадалите от него е засегнат във всички житейски сфери. Социалното изключване е също „кумулативно явление", причинено от липсата на ресурси, което довежда до „ситуация на многоизмерна депривация", характеризира се със загуба на усещане за идентичност, прекъсване на връзките с обкръжаващата среда и общността. Социалното изключване се е превърнало в „социална патология, характеризираща се с многоизмерна депривация, с различни степени на многопланово напрежение, с дезинтеграция, с различни по степен и форма дефицити в участието..." (пак там, с. 160 – 161).

За разлика от негативния му антипод, социалното включване е структуриран процес, с научна обосновка и основа за развитие на специализирани политики, или иначе казано „последователност от политически действия за осигуряване на равен достъп до ресурси, права и услуги, необходими за пълно участие в обществения живот и достойно съществуване на изпадналите в риск от бедност и социално изключване, както и за борба с всички форми на дискриминация, водещи до изолация" (пак там). Както стана ясно от това определение, социалното включване е силно политически обусловен процес. Това е нормално, тъй като именно политическата воля, определя постигането на нормативни решения, които могат да променят обществената реалност. Социалното включване е „комплекс от политики" за „защита на основните права", предоставяне на „равни възможности", „справяне с многобройните неблагоприятни последици и специфични нужди на различните уязвими групи", както и „укрепване на солидарността" между членовете на обществото (пак там).

Както вече споменахме, социалното включване е процес, насочен към маргинализирани групи от обществото ни, като „деца, безработни, бедни, нискообразовани, бездомни, самотно живеещи, многодетни семейства, самотни родители, стари хора, роми, мигранти, хора с увреждания" (Йоргова М., с. 24). В настоящия труд ще се акцентира върху социалното включване на най-слабо интегрираната част от лицата с увреждания, а именно хората с психични разстройства (Сапунджиев, С., 2018, с. 189).

Социалното включване винаги е носител на промяна. По-конкретно видовете промяна са в овластяване на субектите, да имат правто да заявят мнението си и то да има значение при тези, които трябва да го чуят(Крофорт, С., с. 17). Оттук следва и промяната във вземането на решение, тоест в социалната работа да се предоставя винаги правото на избор на клиента, независимо от неговата възраст или психическо състояние, той винаги трябва да има възможността да предостави своето мнение и да избере, тъй като невинаги доброто за социалния работник е добро за клиента. Дори социалният работник да взема логическо обосновани напълно положително издържани решения в името на

благополучието на клиента, всяко едно решение вменено насила у потребителя се превръща в лош избор, независимо че социалният работник онтологично е бил воден от изцяло добри намерения за повишаване качеството на живот на клиента (Сапунджиев, С., 2018, с. 190).

Подобно е и обобщението на С. Нунев, според когото социалното включване на практика се осъществява чрез два подхода. Първият представлява своеобразен процес на „промяна на изключените и интегрирането им", а вторият разглежда властовите отношения между изключените и тези, които ги изключват, като препоръчва овластяване на първите (Нунев, С., с. 88). Най-удачно би било всички подходи да се обогатят и компилират в прилагането им на практика от клиничните социални работници (Сапунджиев, С., 2018, с. 191).

Упражняването на трудова заетост носи не само материални блага. Всяка дейност е социална дейност. В този аспект трудовата заетост винаги се възприема като просоциална дейност, в полза на обществото, а трудещите се хора се идентифицират със заеманите от тях длъжности. Не случайно при ново запознанство между двама души първоначално се споделя кой какво работи, а впоследствие всичко останало.

Трудова заетост при лицата с психични разстройства

Един от най-важните аспекти, породени от упражняването на труд, е социалната среда, която осигурява работното място. Независимо в каква сфера съществува конкретната организация, тя винаги осигурява социална общност от клиенти, колеги и ръководители, като така се появява и чувството на трайна принадлежност към формален и неформален кръг от хора. Именно изграждането и поддържането на социални релации е огромно предизвикателство пред лицата с ментални проблеми. Социалните услуги предлагат отново членуване в определена социална среда, но за разлика от трудовата, социалната среда в социалните услуги е защитена, като се набляга на връзките с другите потребители с увреждания и персонала. В практиката си на клиничен социален работник съм имал не малко клиенти, които не желаеха да бъдат потребители на социални услуги, защото предпочитаха да бъдат в обикновена обществена среда, а не сред други потребители.

Необходимо е да отбележим, че трудовото законодателство в нашата страна е изцяло съобразено с изискванията на ЕС. Според Кодекса на труда (Обн. 22.05.2018г.), са дефинирани няколко преференции за хората с увреждания и трудоустроените. На първо място съществува относителна забрана за полагане на извънреден труд. Освен това те имат право на по-голям платен годишен отпуск, в размер на минимум поне 26 работни дни. В този аспект трябва да спомена и друг изключително важен нормативен акт, който е съвсем нов за нашата страна и чрез който се гарантира равен достъп на хората с увреждания до свободния пазар на труда – това е Законът за защита от дискриминация, подкрепящ недопускането и нетолерирането на дискриминационите процеси,

в чийто обсег често попадат хората с увреждания и в частност потребителите на проекта.

Според споменатия вече кодекс, работодателите пък от своя страна са задължени да осигурят и поддържат работни места за лица със специфични потребности, по пропорционален брой според големината на управляваните от тях организации. Тези работни места трябва да бъдат оборудвани с всички необходими специализирани технически средства и да бъдат изпълнени специфичните условия за удовлетворяване на възможността за труд.

В момента в държавните нормативни волеизявления, при наемане на работа на лица с трайно намалена работоспособност, се прилагат общи разпоредби на трудовото законодателство и специални законови и подзаконови юридически документи, с основната цел да се защитят техните специфични потребности и да се стимулират работодателите по-често да ги наемат на работа. Поради тази причина чл. 52 от Закона за насърчаване на заетостта гарантира на работодателите осигуряването на трудово възнаграждение за наетите от тях хора с увреждания, на нови или вече съществуващи работни места, за период до 12 месеца. Чл. 36, ал. 2. В този дух е съставен и чл. 42а, ал. 3 осигуряващ месечна финансова подкрепа за хора с увреждания, имащи право на социално подпомагане, които сами са си намерили работа.

Пример за добра практика от българското законодателство е Законът за интеграция на хората с увреждания. По отношение трудовата заетост на хората от тази уязвима целева група, нормативният акт дава възможност на работодателите от обичайна и специализирана работна среда да бъдат стимулирани, ако им се осигурят работни места – възстановяват се със средства от държавния бюджет между 30 и 50 на сто от дължимите осигурителните вноски за служителите с увреждания, които са за сметка на работодателя, осигуряват се също финансови средства за адаптиране на работно място и архитектурната среда, оборудване на работно място, за осигуряване на здравословни и безопасни условия на труд и други.

Данъчните облекчения, които държавният апарат е създал и предвидил с цел улесняване на социалната интеграция на хората с увреждания чрез полагане на труд, са упоменати в Закона за корпоративното подоходно облагане. Той предвижда цялостно преотстъпване на корпоративния данък на юридическите лица със статут на специализирани предприятия, кооперации и обособени производствени единици, членуващи в национално представените организации на хора с увреждания.

В едноименния речник по психология на Л. Десев, безработицата е дефинирана като „липса на работа с тежки и често драматични последици за човешкото психическо и дори телесно здраве и състояние“ (Десев, Л., 2008, с. 58). Същността на това определение ще бъде възприета като основна за настоящето изследване. Заради високата им значимост, авторът се фиксира именно върху силно негативните последици от липсата на работа. Икономическата гледна точка за безработицата е по-неутрална и лишена от емоции, свързани с послед-

ствията от нея. Д. Христов цитира Международната организация по труда, която от своя страна дефинира безработицата като „състояние, в което способен да работи човек търси активно, но не може да намери работа“ (Христов, Д., 2002, с. 1). Авторът тук логично отбелязва, че никога не може да бъде гарантирано, че едно лице, което декларира, че си търси активно работа, всъщност наистина го прави на практика, както и дали то в действителност наистина е годно да упражнява трудова дейност или това са просто субективните му представи и желания.

Професионалната реализация наистина заема по-голямата част от съзнателния, деен, творчески и активен живот на всеки средностатистически индивид. Според автора, основната ѝ функция е „надеждна защита срещу социалната дезадаптация“ (пак там с. 380). Наличието на безработица тогава автоматично би парирало тотално тази функция, като логично неизменно би довело до създаване на различни форми на маргинализация при засегнатите субекти.

Всички лични ценности са свързани по един или друг начин с професионалната реализация, тъй като освен вътрешни чувства и убеждения, всички те са и действия. Най-известният изследовател на ценностите Hofstede ги определя като „чувства с определена насоченост – с положителен или отрицателен полюс, и съответно определят какво е добро или зло, красиво или грозно, нормално или анормално, парадоксално или логично, рационално или ирационално“ (Хофстеде, Х., 2011, с. 23). За M. Rokeach ценностите са изградените ни лични представи от и за обективно заобикалящата ни външна среда или иначе казано те са „базисен атитюд към общоприети начини на поведение или към състояния, свързани с нашето съществуване“ (Илиева, С., К. Крумов, 1995, с. 294).

Интрапсихичните механизми, които обуславят до голяма степен нашето поведение, във всички познати ни социални роли са ценностите. Те заемат най-важната и основна част от нашата самооценка. Индивидуалните ни формирани и изградени през годините на развитие на личността собствени представи, атитюди, ценности и норми прераства в оценен и интероризиран опит, влияещ неизменно на актуалните ни убеждения и бъдещите ни действия. Според теорията за създаване на ценности на психолога Н. Физером (по Демин, А., 2005, с. 22), в основата винаги лежи представата за личността, в ролята на активен субект, който осмисля ситуацията в алтернативни способи на поведение.

В този ред на мисли можем да стигнем и до логично базирания извод, че цялостното поведение на всички субекти на пазара на труда е обусловено от техните ценности. Ценностната ориентация определя „начина на действие и начина на постъпване“ (Илиева, С., К. Крумов, 1995, с. 293). Ценностите са една своеобразна „визитна картичка“ на личността, тъй като те са носител на индивидуалните социални качества, които ние винаги търсим и дешифрираме. Дори несъзнателно и неволево, ние непрекъснато оценяваме тези качества, затова „личността се отнася към социалните обекти и явления не само поз-

навателно, но едновременно с това и от гледна точка на тяхната значимост", а важността им за възприемащия ги се определя именно от неговото субективно „ценностно отношение", което може да не бъде еднакво за различните хора, макар и насочено към еднаква обективна действителност (пак там). Интересен факт е, че личността сама по себе си не притежава ценности. Те са формирани от външни обекти и са предназначени отново за тях. Индивидуалните ценности са създадени от отношението към външните обекти. Това отношение пък от своя страна е единственото притежание на личността, което същевременно е произведено от самата нея. Затова промените във всички извършвани от субекта дейности (включително и трудовата дейност), неизменно водят до промени в ценностите. Затова в настоящето изследване ще бъде обърнато дължимото внимание на трудовите ценности, които притежават младежите.

Какво обаче представляват ценностите от научна гледна точка. Редица автори изследват и класифицират човешките ценности. В настоящия труд ще разгледаме в резюмиран вариант най-популярните научни теории за ценностите.

От изследване на ценностите на българите, цитирано от К. Байчинска, могат да бъдат изведени значими заключения. Първият парадоксален резултат от пан-културното проучване на ценностите е откритието, че ние имаме силна мотивация да съхраним традициите си, като обаче едновременно с това се стремим към максимизиране на личните успехи, приоритизираме личния стремеж към успех и власт (Байчинска, К., 2011, с. 42 – 43). Отново парадоксално, българите приписват идентични стойности на значимост на противоположни ценностни категории като колективизъм и индивидуализъм. Най-вероятно този резултат се обуславя от състоянието на своеобразен преход, в което се намира обществото ни. По време на социализма, а и дълги години преди това, то е било типично колективистично, докато днес вече се подчинява на съвременните пазарни и капиталистически тенденции, които винаги са били дълбоко индивидуалистични.

В резултат на същото пан-културно изследване се диференцират четирите ценностни категории на българите – сигурност, себенасоченост, доброжелателност и конформност. Обществото ни е класифицирано и като силно материалистично ориентирано и секуларистично. Тези ценности отново могат да бъдат свързани с миналото на народа ни. Притежаването им е било необходимо за чисто физическото оцеляване, векове под чуждо робство (пак там, с. 45 – 46).

В репрезентативно за България изследване по модела на Hofstede, културата ни е характеризирана като силно избягваща несигурността, с голямо разстояние до властта, „женски" тип ценности и кратка ориентация към бъдещето. Намирането на перспектива в съвременното ни общество е станало още по-трудно, стандартът на живот все по-нисък, а базовите потребности на хората все по-трудно задоволими. Силно влияние в културата ни все още имат ценностите на миналото, за което вече споменахме (пак там, с. 46 – 47).

Според С. Илиева, промените в ценностната система могат да бъдат диференцирани на няколко нива. На макроравнище се променя обществото,

нагласите на всички ни се изменят бавно, но сигурно и едностранчиво, под натиска на външната среда и социума. На мезоравнище се променя пък организационната култура. Организационната среда е умален модел на обществото ни, с общи за цялата съвкупност ценности, но и с частни, характерни само за конкретната организация. Последното трето равнище е микроравнището. На това равнище се изменят ценностите на самия субект, съобразно неговите индивидуални особености, личните му атитюди, приоритети, предпочитания, житейска ситуация и онтологичен опит (Илиева, С., 2009, с. 71).

Как обаче се осъществява процесът на формиране на ценностната ни система. Това е процес, спрямо който влияят множество различни фактори. На първо място е важно да се отбележи, че формирането на ценностите зависи най-вече от психиката на субекта, но не само от нея. Той трябва да бъде поставян и разглеждан винаги в контекста на конкретната „историческа ситуация" (Илиева, С., К. Крумов 1995, с. 294 – 297). Други фактори са определени дейности, в които субектът е активно включен, както и тяхната продължителност. Чрез работата се затваря и взаимноопределящият кръг. Ценностните ориентации са регулатор на поведението, от една страна, а от друга страна са негов инициатор и основен протагонист. С развитието на дейността се развива и житейското съществуване на личността, тя заедно със своите ценности се развива първоначално отвън навътре, а после и от интрапсихиката към обективната действителност. Всички интериоризирани външни механизми са вече пречупени при следващата им проява. Бих си позволил да сравня ценностното развитие на личността с огледалото. Когато светъл слънчев лъч попадне върху искрящата огледална повърхност, той се пречупва и отразява. Също като ценностите лъчът попада отвън, след това търпи промяна, а след нея е готов отново да напусне повърхността, но вече в нова посока, с нова сила, ново предназначение и нов неповторим блясък. Затова личността се превръща в „самоорганизираща се динамична система, способна самостоятелно да управлява своята активност" (пак там, с. 296). Човек може да контролира действията и постъпките си, но този своеобразен контрол се координира именно от личните ценности. Всяка ценност е специфична за всеки субект, но ценности на различните субекти си приличат и се припокриват. Въпреки това ценностите, обвързани в система, са динамични, като даден субект през развитието на живота си придава различни стойности на своите индивидуални атитюди. Съвкупността от индивидуалните ценности създава ценностите на цялото общество, но ценностите на социума не могат да променят личните нагласи, без да бъдат интериоризирани от личността чрез определени нейни волеви дейности. Самата ценностна система прави личността активен субект, а не само „пасивен изпълнител" на извършваните от нея дейности. Процесът на ценностна промяна може да бъде предизвикан от промени в обективната действителност и социалните процеси, но промените във външната среда от своя страна, не винаги могат да го инициират. При промяна ценностната система реагира с „гъвкави механизми", целящи балансиране и възстановяване на съответствието между „ценности и

реалност“ (пак там, с. 302). След постигането на равновесие, личността продължава стремежа си към развитие и към запазване на добри отношения със социума. Известно е, че човекът е „социално животно“, затова индивидуалните ценности са детерминирани винаги от обществото, с което от друга страна субектът се стреми да поддържа максимално трайни и положителни релации. В много случаи обаче той изпитва тревога, която би могла да прерасне в аномия, агресия или дори автоагресия, породена от невъзможността за преодоляване на социалната несправедливост или в този случай от конкретното ѝ проявление наречено безработица, с което младите хора се сблъскват не само в началото на своя кариерен път, но и жизнен път.

Заключение

Дотук обсъдихме индивидуалните трудови ценности, но трудът трябва да бъде ценност и за законодателя, и за работодателите. Именно последните два субекта са водещи в определяне на условията на пазара на труда, а пък условията от своя страна (предлагани свободни работни места, условия на труд и много други) определят броя и вида на кандидатите за работа.

Пресечната точка между социалното включване и трудовата заетост е подкрепената заетост. Тя се фокусира върху възможностите, а не върху увреждането, като първо оказва подкрепа на лицето в съответствие с неговите индивидуални потребности и на второ място чрез предоставяне на консултации на работодателите. Според дефиницията, приета от Европейския съюз, подкрепена заетост е „Оказване на подкрепа и помощ на хората с увреждания или други групи в неравностойно положение да получат и запазят платената си работа на отворения пазар на труда“ (Maria's World Foundation, 2018). Целта на трудовото посредничество при лицата с увреждане, е предоставяне на подкрепа и помощ на лице с увреждане, което търси работа, да намери и задържи желано от и подходящо за него работно място; предоставяне на подкрепа и помощ в първоначалните етапи на професионална адаптация“ (пак там).

При работата си с хронично болните лица с психични разстройства клиничните социални работници трябва винаги се стараят да проявяват „ново отношение“ към страданието на клиентите си, да са емпатийни, да демонстрират уважение и разбиране към „чувствата, емоциите и вътрешния им мир“ на потребителите (Боянова, В., с. 113). Върхът на социалното включване е постъпването и задържането на работно място от страна на лицето с психично разстройство. Както вече споменахме освен финансово възмездие, работата носи на субекта престиж, социална среда и множество интерперсонални релации. Въпреки всичко обаче наемането на работа на лице с ментални проблеми не е толкова лесна инициатива. В сравнение с физически инвалидизираните лица, за лицата с ментални проблеми е много по-трудна, бавна и сложна адаптацията към колегиалния колектив. Докато за лицето с физически дефицит е необходимо единствено изграждане на достъпна материална среда (с която всички нови сгради задължително разполагат), друго не е необходимо. При назначаването

на работа обаче на лице с психично разстройство е необходимо да се работи активно и продължително, както със самото лице, така и с работодателя и неговите колеги.

В клиничната ми практика като трудов инструктор първоначално набирах работодатели, които преминаваха информационно обучение за същността и проявления на психиатричните диагнози. При желание от страна на работодателите да наемат лице с психично разстройство, колегиалният екип, в който ще бъде нает новият работник също преминаваше информационно и антистигма обучение. По този начин бъдещите колеги нямаха притеснения от това, че ще работят с човек с ментален проблем, бяха запознати с това как да му помогнат, ако например има предвестници на психиатрична криза. Преките ръководители пък винаги съветвах да операционализират и структурират задълженията на своя нов служител. Съобразно индивидуалната специфика на моя клиент, заедно с него присъствах и през първите работни дни на новото му място, с цел той да бъде по-спокоен и да му окажа своевременно нужната необходима подкрепа, както и обсъждане и вентилиране след работния ден.

Наемането на подходяща трудова заетост ще предостави възможност на лицата с психични разстройства да станат по-активни и равноправни участници в социалния живот, което ще способства за подобряване на жизнения им стандарт и ще създаде условия за развитие на техния капацитет като личности, въпреки последиците от болестта, ще изгради нови социални връзки, трудът им ще допринесе за обществото, работата им ще подпомогне финансово самите лица и техните семейства.

References

1. **Baychinska, K.** (2011): Tsennostite na savremennata balgarsa kultura, Sofia.

2. **Borodkin, F.** (2000): Sotsialynые эksklyuzii, V: sp. Sotsiologicheskiy zhurnal, № 3 – 4.

3. **Boyanova, V.** (2002): Rolyata i myastoto na sotsialnia rabotnik v ekipnoto obsluzhvane na patsienta-klient. – V: Universitetskata spetsialnost Sotsialni deynosti – sastoyania, problemi, perspektivi, Sofia.

4. **Desev, L.** (2008): Rechnik po psihologia.

5. **Demin, A.** (2005): Teoreticheskie podhodы k probleme bezrabotitsы v zarubezhnoy psihologii. V: Psihologicheskiy zhurnal, br. 26.

6. Zakon za zashtita ot diskriminatsia (Obn. DV. br.86 ot 30 Septemvri 2003 g., izm. DV. br.7 ot 19 Yanuari 2018g.).

7. Zakon za nasarchavane na zaetostta (Obn. DV. br.112 ot 29 Dekemvri 2001 g., izm. DV. br.24 ot 16 Mart 2018g.).

8. Zakon za integratsia na horata s uvrezhdania (Obn. DV. br.81 ot 17 Septemvri 2004 g., izm. i dop. DV. br.91 ot 14 Noemvri 2017g.).

9. Zakon za korporativnoto podohodno oblagane (Obn. DV. br.105 ot 22 Dekemvri 2006g., izm. DV. br.15 ot 16 Fevruari 2018g.).

10. **Ivkov, B.** (2005): Sotsialnoto izklyuchvane. Za ponyatieto "sotsialno izklyuchvane", V: sp. Sotsiologicheski problemi, 3 – 4, 2005.

11. **Ilieva, S.** (2009): Tsennosti i trudova motivatsia, Sofia.

12. **Yorgova, M. i dr.** (2011): Sotsialno vklyuchvane, V. Tarnovo.

13. Konstitutsia na Republika Bulgaria (Obn., DV, br. 56 ot 13.07.1991 g., br.100 ot 18 Dekemvri 2015g.).

14. **Kroft, S., P. Beresford** (1999): Kak da se vklyuchim, Sofia.

15. **Krumov, K.** (1994/1995): Tsennostni orientatsii pri bezrabotni. V: GSU Psihologia, t. 87/88.

16. Ministerstvo na zdraveopazvaneto na Republika Bulgaria (2004): Doklad za zdraveto na natsiyata v nachaloto na 21 vek.

17. **Nunev, S.** (2009): Antidiskriminatsionna i antipotiskashta sotsialna rabota. Savremenna teoria i praktika, Sofia.

18. **Sapundzhiev, S.** (2018): Profesionalna kompetentnost na klinichnia sotsialen rabotnik po preventsia na sotsialnoto izklyuchvane pri litsa s psihichni razstroystva V: Patishta na profesionalizma v sotsialnata rabota, Sofia.

19. **Sapundzhiev, S.** (2013): Samootsenka pri mladezhi, tarseshti rabota V: E-spisanie sotsialnata rabota, god. 1, br. 1, Sofia.

20. **Uzunov, E.** Normativna uredba na pravata za horata s uvrezhdania, Plovdiv, 2013.

21. **Hofstede, H.** (2011): Kulturi i organizatsii: softuer na uma, Sofia.

22. **Hristov, D.** (2002): Kak da se atakuva bezrabotitsata.

23. **Barry, M., C. Hallet** (1998): Social Exclusion and Social work, Dorset.

24. **Wolf, M.** (1994): "Globalization and social exclusion: Some paradoxes", In: Social Exclusion: Rhetoric Reality Responses, Geneva.

25. Vseobshta deklaratsiya za choveka (http://www.ohchr.org/en/udhr/pages/Language.aspx? LangID=blg, посетена на 12.05.2018 г.).

26. Maria's World Foundation, 2018 (http://www.mariasworld.org/bg/kakvo-e-podkrepena-zaetost.html, посетена на 02.05.2018 г.).

Симеон Сапунджиев е бакалавър по „Социални дейности"
и магистър по „Трудова и организационна психология"
Понастоящем е докторант към Катедра „Социална работа"
Факултет по педагогика на Софийски университет
„Св. Климент Охридски"
Контакти: simeon.i.s@abv.bg

ИНСТИТУТИТЕ ЗА ДЕТСКИТЕ УЧИТЕЛКИ ПРЕЗ ПЕРИОДА 1945 – 1948 Г.

Снежана Г. Вачева

THE INSTITUTES FOR KINDERGARTEN TEACHERS IN THE PERIOD 1945 – 1948

Snezhana G. Vacheva

ABSTRACT: The article analyses the educational process of Kindergarten teachers in the period 1945 – 1948. The accent is on the reasons for creating new educational centres, the challenges faced during this process; the educational curriculum in those centres, etc.

KEYWORDS: qualification, teachers, kindergarten

Разширяването на мрежата на предучилищните възпитателни заведения е тясно свързано с подготовката на педагогически кадри за детските градини. Това налага Министерството на народното просвещение да вземе спешни мерки за осигуряването на детските заведения с педагогически персонал. В началото на 1945 година МНП приема Наредба-закон за откриване на пълни и непълни гимназии и на институти за детски учителки. С нея се предвижда да се създадат институти за детски учителки в градовете Лом и Ямбол [Наредба-закон, 1945].

Пенка Касабова смята, че откриването само на два института за детски учителки е недостатъчно. Тя разбира много добре кадровите проблеми на предучилищното възпитание. В своя доклад, изнесен пред Висшия учебен съвет на 20. V. 1945 г., Пенка Касабова анализира данните за състоянието на учителските кадри и поставя въпроса за кадровото осигуряване на детските заведения. Главният инспектор по предучилищното възпитание смята, че е необходимо да бъдат открити институти за детски учителки не само в градовете Ямбол и Лом, но и в други градове: Русе, Пазарджик и Плевен. Едва тогава ще се създаде възможност да се дипломират годишно около 500 детски учителки, които ще могат да задоволят напълно нуждата от квалифициран педагогически персонал [Касабова, П., 1945: 232- 233].

Предложението на главния инспектор по предучилищно възпитание за създаването на повече учебни заведения за подготовка на детски учители не е взето под внимание. През есента на 1945 г. са открити само два института за детски учителки в градовете Лом и Ямбол. С тях учебните заведения за обучение на детски учителки стават общо 3. От 1942 г. съществува полувисш институт за детски учителки в столицата. Създаването на новите учебни заведения през

1945 г. е свързано с редица проблеми: няма подходящи сгради за тях; липсват висококвалифицирани преподаватели, които да осъществяват обучението; няма необходимата педагогическа и методическа литература; съществува неяснота относно методите на обучение и възпитание в предучилищните заведения [Вълчева, С., 2014:32].

В края на 1945 г. Министерството на народното просвещение публикува Наредба-закон за институтите за детски учителки и за институтите за първоначални учители [Наредба-закон, 1945]. В нея се разглеждат въпроси за статута на институтите, за тяхната цел, за приема на курсистките и задълженията на преподавателите, за продължителността на учебните часове, така също и седмичния им хорариум.

Институтите за детски учителки са полувисши учебни заведения, които се управляват от директор, назначен от Министерството на народната просвета. За директор се назначава редовен гимназиален учител с висше образование по педагогика, който има най-малко шест години педагогически стаж. Той трябва да се е изявил и като добър професионалист. Същите изисквания важат и за подбора на преподавателите в институтите за детски учителки. Наредбата-закон предвижда към всеки институт да се открие образцова детска градина с две отделения, като броят на децата във всяко отделение не може да бъде повече от 30.

В базовата детска градина учителките се назначават след конкурсен изпит. Заплатите на базовите учителки се изплащат от бюджета на просветното ведомство. Останалите детски учителки получават възнаграждението си от общините.

С новия нормативен документ се запазва продължителността на обучение в полувисшите институти за детски учителки. Прави впечатление големият брой часове, които могат да имат курсистите за една седмица – до 50 часа. Интерес представляват и дисциплините, които се изучават в институтите. Те са следните: педагогика с дидактика; детска психология; методика на детската градина; история на педагогиката и история на българското образование с училищно законодателство и администрация; хоспитиране – практика с конференции; български език – детска литература, художествено разказване и драматизация; хигиена и майчинство; пеене и музика; рисуване и моделиране; ръчна работа; детски игри; семинарни упражнения; ритмични упражнения и чужд език. Сравнителният анализ на учебния план с плана, по който се обучават през 1942 г. курсистките в Института за детски учителки в София, показва, че по същество между тях разлика няма, независимо, че наименованията на някои дисциплини не са едни и същи. Отпаднала е дисциплината история с национално възпитание. В новия нормативен документ са застъпени общи дисциплини; дисциплини, свързани с изучаването на теорията и историята на педагогиката и предмети, отнасящи се към бъдещата професионална дейност. Правилно е решен и въпросът с предметите, които формират у учащите музикални и изобразителни умения.

От заповед № 6005 от 25. IX. 1945 г. на министерството на образованието става ясно какво е съдържанието на дисциплината методика на детската градина. В нейната учебна програма се включат теми, свързани с изучаването на метода на проектите, педагогическата система на М. Монтесори, Ов. Декроли и Фр. Фрьобел [ЦДА, фонд № 142, оп. 5, а. е. 48.]. Вероятно Пенка Касабова е автор на посочената заповед, с която се изяснява съдържанието единствено на тази дисциплина. Известно е, че тя продължава и като инспектор в новото министерство да е привърженичка на идеята педагогическият процес в предучилищните възпитателни заведения да се осъществява по метода на проектите и по педагогическата система на М. Монтесори, Ов. Декроли и Фр. Фрьобел [Въчева, С. 2014: 16].

В Наредбата-закон за институтите за детски учителки и за институтите за първоначални учители се предвижда в края на първата учебна година да се провеждат годишни изпити, а в края на следването окончателен изпит. Но от нея не става ясно по кои дисциплини те ще се осъществяват. Затова Регентите на България издават Указ № 14 от 29 януари 1946 г., с който утвърждават Правилник за годишните и окончателните изпити в институтите за детски учителки [Правилник 1946]. В него се определя организацията и съдържанието на годишните и окончателните изпити. Първите се провеждат в края на първата учебна година, а вторите – в края на втората учебна година. Целта на годишните изпити е да се оцени подготовката на курсистите по основните дисциплини, изучавани през първата учебна година. Годишните изпити са писмен и устен изпит и се полагат по всички дисциплини с изключение на хоспетирането, семинарните упражнения и детските игри. Курсистките преминават в следващият курс на обучение едва след като са се представили успешно на годишните изпити.

В края на втората учебна година те се явяват на окончателни изпити. Програмата за тези изпити се изработва от образователното министерство. Окончателните изпити имат за цел да се провери теоретичната и практическата подготовка на курсистките за осъществяване на професионалната дейност на детския учител. Затова те са теоретичен и практичен. Теоретичният изпит е писмен и устен. Писменият изпит се провежда по избрана тема от общата педагогика, дидактиката и детската психология. Устният изпит се полага по всички учебни предмети, изучавани във втори курс и по част от материала по педагогика и дидактика, детска психология и български език.

Практическият изпит се състои в организиране от всяка курсистка на занятия в детска градина. След него се осъществява конфериране на наблюдаваното занятие. Оценката от практическия изпит е средно аритметична от оценката на показната работа и тази от конферирането [Правилник, 1946].

От новия нормативен документ става ясно, че се усложнява подготовката на курсистките, като се регламентира провеждането на годишни и окончателни изпити по всички предмети, изучавани през двете учебни години. Освен това се премахват годишните изпити във втори курс.

Всичките тези постановки влизат в съдържанието на обнародвания по-късно Правилник за институтите за детски учителки и за институтите за

първоначални учители. Новият нормативен документ съдържа повече подробности за организацията на институтите за детски учителки. В него се съдържат следните параграфи: цел и устройство; управление; ръководители; учители на отделенията; преподаватели и образцови учители; преподавател лекар; учебна работа; прием на курсистите; записване на курсистите; напускане и преместване на курсистите; дисциплина; учебни помагала; фондове и др. [Правилник за институтите за детски учителки 1946].

Целта на институтите е „да подготвя детски учителки в духа на здрав, научен, прогресивен и обществено-политически мироглед". Тази цел е израз на готовността на управляващите да идеологизират обучението в институтите.

Анализът на новия правилник показва, че той регламентира цялостната дейност в институтите за детски учителки. В раздела „Управление" са посочени правата и задълженията на директора, преподавателския съвет; общия и учителския съвет. Прави впечатление, че в новия нормативен документ са диференцирани няколко съвета. Вместо всички да бъдат обединени в един, те са разграничени на няколко. В преподавателския съвет влизат преподавателите и преподавателят лекар. Общият съвет се състои от директора, преподавателите и образцовите учители. Образцовите учители в детската градина и техният директор образуват учителския съвет.

В правилника са регламентирани функциите на ръководителите на паралелките. Тъй като правилникът се отнася и за институтите за първоначални учители, в него са изяснени и правата и задълженията на учителите на отделенията. От него става ясно, че преподавателят лекар не само се грижи за здравето на всички в институтите, но и води обучението по хигиена и майчинство.

С правилника се въвежда конкурсен изпит за приемане на кандидатите, който е наречен „подборен". Състезателният изпит е писмен изпит по обща тема и проверка на художествено-музикалните способности. С първия изпит се оценяват общата и езиковата култура на кандидатите, а с втория – художествената им култура. В новия нормативен документ са публикувани и образци на документите, които се издават от институтите [Правилник за институтите за детски учителки 1946:18].

След издаването на правилника МНП публикува Закон за учебната, пансионната и изпитната такси в институтите за детски учителки. Съгласно него курсистките заплащат 500 лева годишна такса, която остава за фондовете при всеки институт и се използва по решение на преподавателския съвет за нуждите на учебното заведение. Таксата се внася в началото на учебната година и от нея не се освобождават курсистите по каквато и да било причина. Те заплащат и такса за пансион, в случай, че го ползват. Курсистките, представили се неуспешно на годишния изпит, също заплащат такса за повторното си явяване на него [Закон 1946]. Съставителите на нормативния документ желаят да стимулират курсистите да не допускат получаването на слаби оценки. Прави впечатление фактът, че пансионната такса е много по-ниска от таксата за обучение. Вероятно това е направено, за да се даде възможност на курсистките с по-малки финансови възможности и от други населени места да следват в институтите.

През учебната 1945 – 1946 г. в страната функционират 411 детски градини и 150 дневни детски домове [Гешев, А, 1948]. В началото на следващата година се очаква общият брой на предучилищните възпитателни заведения да нарастне значително. Тяхното откриване продължава да се затруднява от липсата на предучилищни педагози. Този факт принуждава Министерството на народното просвещение със специално окръжно да уточни, че права на редовни учителки имат лица със специална подготовка, първоначалните учители, завършилите Висшата социална школа и двумесечен курс за подготовка на детски учителки, организиран от социалното министерство [Отчет, 1947:115].

Същевременно интересът към професията на детската учителка е занижен. Недостатъчен е броят на кандидати за учителските институти. Затова проблемът за осигуряването им с учащи се обсъжда и в Народното събрание. Народният представител Кирил Драмалиев в своята реч посочва следното: «Ние не можем да намери кандидати за нашите учителски институти, които подготвят учители за детските и първоначални училища и за прогимназиите. В настоящия момент над 1 600 учителски места са незаети». Според Кирил Драмалиев основната причина за слабия интерес към учителската професия са лошите материални и трудови условия, при които дълги години работи българският учител още от Първата световна война [Реч 1946].

Особено тежко е положението с набирането на курсистки в институтите, в които се подготвят детски учителки. Поради тази причина Министерството на народното просвещение изпраща до директорите на девическите гимназии и смесени гимназии окръжно, с което цели да накара техните ръководители да предизвикат интерес и желание у абитуриентките да кандидатстват в институтите за детски учителки. Тази инициатива на просветното ведомство е израз на неговата загриженост да осигури кандидатки в учебните заведения за подготовка на детски учителки.

Тодор Самодумов, анализирайки изпълненията на решенията на Висшия учебен съвет от 1945 г, изтъква успехите на предучилищното възпитание. Заедно с това той също подчертава, че развитието на детските градини се забавя поради липсата на квалифициран педагогически персонал. Според него, за да се открият през учебната 1947 – 1948 г. детски градини към всички първоначални училища в страната, са необходими 5000 детски учителки, които не могат да бъдат подготвени в институтите за детски учителки. Трудно се намират кандидати за тях, защото финансовото възнаграждение на детските учителки е недостатъчно. Гимназиалните учители получават по-високи заплати, независимо че имат същия образователен ценз. За да се осигурят педагогически кадри за предучилищните възпитателни заведения, той предлага срокът на обучение в институтите да бъде намален от две на една година. По този начин по- бързо ще се преодолее техния дефицит.

Тодор Самодумов предлага и учебен план, по който да се обучават бъдещите детски учителки. В него са включени следните дисциплини: теория на възпитанието, история на педагогиката, обща и детска психология, музика и пеене,

рисуване и ръчна работа, хигиена, земеделие, физкултура и игри, хоспетиране и практика, конференции, теория на обучението и руски език [Самодумов, Т. Преглед, 1947:749].

Той не е специалист по предучилищно възпитание и затова допуска грешки, като предлага да се изучава земеделие, а не включва в учебния план детски игри, художествено разказване и драматизация, български език – детска литература, които са посочени в Наредбата-закон за институтите за детски учителки и за институтите за първоначални учители, приета през 1945 г. Ясно е, че е необходимо съкращаване на учебния план, но то не трябва да се осъществява за сметка на предмети, които реализират професионалната подготовка на курсистите.

Важен фактор в педагогическото образование са преподавателите. През 1946 – 1947 г. се повишават възнагражденията на преподавателите в институтите за детски и начални учители. По този начин заплатите им се изравняват с тези на преподавателите във висшите учебни заведения. Ниското възнаграждение, което те са получавали до този момент и липсата на педагогически кадри с необходимата подготовка, е причина в институтите да работят преподаватели с недостатъчна квалификация. Затова министерството въвежда конкурс, с който да се осъществява техния подбор. Управляващите осъзнават, че за да се преустрои образователната система по съветски модел, е необходимо това да започне и от институтите за учители. Те полагат усилия да привлекат на работа в институтите квалифицирани кадри, като увеличават заплатите им и въвеждат конкурсното начало в техния подбор. Въпреки това не се подобрява качеството на обучение в институтите за детски учителки.

В институтите за учители и през следващите години голям процент от преподавателите, които нямат добра подготовка, продължават да работят. Затова Тодор Самодумов смята, че е необходимо за тях, както и за останалите преподаватели, да се организират специализации в чужбина – в Съветския съюз, Чехия и др. [Самодумов, Т. Основни 1947, 15].

Управляващите търсят възможности да повишат квалификацията на преподавателите. По инициатива на ВУС през месец октомври 1948 г. се провежда първата национална конференция за педагозите, работещи в институтите за подготовка на детски, начални и прогимназиални учители. Тя се състои в столицата. На този научен форум се изнасят доклади по основни въпроси на педагогиката – цел на възпитанието, роля на наследствеността за възпитанието на децата, принципи и методи на обучение, урокът –основна форма на обучение, и др. [Йорданов, П. 1974:65].

Конференцията изиграва важна роля за преустройване на българската педагогическа теория съобразно съветската педагогика. За да се осъществят реформите обаче е важно да се променят учебните планове, учебните програми и съдържанието на някои учебници. Необходимо е да се актуализират правилниците на учителските институти, а също така и правилниците за провеждане на годишните и окончателните изпити.

Успешното обучение на курсистите зависи и от материалната, и дидактичната база. Обзавеждането на учебните кабинети в новооткритите институти не е достатъчно. В някои институти образцовите детски градини се намират на голямо разстояние от тях. Това затруднява провеждането на педагогическата практика.

Педагогическият процес в институтите за детски учителки се затруднява от липсата на учебници, педагогическа и методическа литература. Оказва се, че сумите, които отпуска Министерството, са твърде малки и с тях не могат да се закупят необходимите помагала и материали. Дидактичните материали са твърде скъпи и трудно се намират. Финансовите възможности на учителските институти не позволяват за своите библиотеки да закупят необходимата учебна литература, която е предимно съветска [Самодумов, Т. Основни задачи, 1947: 116 – 117].

Затова образователното министерство полага грижи за издаването на необходимите учебници. То публикува през 1947 г. Правилник за одобрение на учебниците за народните училища и учителски институти [Правилник 1947]. С него за първи път се въвежда конкурс за написване на учебници, в който могат да участват български граждани, изявили се в предучилищното възпитание и не са наказвани за „фашистка, противонародна и реакционна или реставраторска дейност". За съжаление, до конкурса не се допускат лица, които са свързани с правителствата, управлявали страната преди 9. IX. 1944 г.

През учебната 1947 – 1948 г. учители в Института за детски учителки в София са: Малина Весева, Донка Табакова, Александра Деянова, Маргарита Чернева, София Стайкова, Весела Башева, Вера Начева – Петкова, Люба Бояджиева, Екатерина Ненова и Елена Тасева. Директор на института е П. Теохаров. Общо в учебното заведение работят 11 учители при щат 21. Този факт потвърждава колко голяма е липсата на педагогически кадри в института и колко са натоварени учителите. За да осигури директорът през учебната 1948 – 1949 г. повече учители, се обръща към МНП с молба да бъдат назначени Елена Михайлова за учителка по рисуване, а Венка Герасимова –за учителка по телесно възпитание и ритмика [ЦДА, фонд № 142, оп. 4, а.е. 276: 12].

Таблица 1. Институти за детски учителки

Години	Курсистки в I курс	Курсистки във II курс	Общ брой
1945 – 1946	164	50	214
1946 – 1947	180	119	299
1947 – 1948	156	118	274

От учебната 1945 – 1946 г. до 1947 – 1948 г. в институтите за подготовка на детски учителки се обучават 787 курсистки. През това време са приети общо 500 девойки. През учебната 1947 – 1948 г. в институтите за подготовка на детски

учители работят 14 щатни преподаватели и 16 хонорувани. От назначените в институтите преподаватели 2 са мъже, а 12 – жени. Прави впечатление фактът, че през тази учебна година работят по-малко преподаватели в сравнение с учебната 1945 – 1946 г., когато техният брой е 38 [Статистика, 1949: 83 – 86].

Висшият учебен съвет на свое заседание през 1947 г. решава обучението в малцинствените детски градини да се осъществява на български и майчин език. За да се осигурят учители за тях, се предлага да се привлекат представители от различните етноси, които да се обучават в учителските институти. Висшият учебен съвет предлага за тези курсисти да се отпуснат стипендии [Решения: 826 – 827]. По този начин членовете на ВУС се надяват да осигурят повече кандидати за институтите и учители за инородните детски градини.

Интересът към общественото предучилищно възпитание значително нараства в края на 40-те години на XX век. Разширява се мрежата на предучилищните възпитателни заведения, което предизвиква остра нужда от квалифицирани педагогически кадри. Този проблем се решава частично, като се откриват нови институти за подготовка на детски учителки. Съдържанието на педагогическия процес в тях не се променя съществено. До 1948 г. не са променени учебните планове и програми. Официално не е идеологизиран учебният процес.

References

1. **Vacheva. S.** (2014). Preduchilishtnoto vaspitanie v Balgariya prez perioda 1944 – 1991 g. V. Tarnovo, Faber.

2. **Geshev, A.** (1948). Razvitie na obshtoobrazovatelnoto delo u nas prez poslednite pet godini. – Uchilishten pregled, № 2 – 3.

3. Zakon za uchebnata, pansionnata i izpitnata taksi v institutite za detski uchitelki. (1946). Darzhaven vestnik, №108, 16 may.

4. **Yordanov, P.** Razvitie na sistemata za povishavane kvalifikaciyata na uchitelite.(1974) –Narodna prosveta, № 8.

5. **Kasabova, P.** (1945). Preduchilishtno obrazovanie. Doklad pred Visshiya ucheben savet na 29. V. 1945 g. – Uchilishten pregled, № 2 – 3.

6. Naredba-zakon za institutite za detski uchitelki i za institutite za parvonachalni uchiteli.(1945) – Darzhaven vestnik, №287, 8 dekemvri.

7. Naredba-zakon za otkrivane na palni i nepalni gimnazii i na instituti za detski uchitelki v gradovete lom i Yambol.(1945). – Darzhaven vestnik, №13, 17 yanuari.

8. Otchet za deynostta na Centralniya savet za obshtestveni grizhi i vaspitanieto na deteto pri Ministerstvoto na truda i socialnite grizhi za 1947 g. – CDA, fond № 142, op. 6, a.e. 32.

9. Pravilnik za godishnite izpiti v institutite za detski uìtelki.(1946). – Darzhaven vestnik, № 53, 6 fevruari.

10. Pravilnik za instituti za detski uchitelki i za institutite za parvonachalni uchiteli.(1946). – Darzhaven vestnik, №88, 17 april.

11. Pravilnik za odobrenie na uchebnicite za narodnite uchilishta i uchitelski institute. (1947). Darzhaven vestnik, № 294, 18 dekemvri.

12. Rech na narodniya predstavitel d-r Kiril Dramaliev (proiznesena v Narodnoto sabranie pri razglezhdaneto na byudzheto-proekta na MNP).(1946). – Uchilishten pregled, № 1 – 2.

13. Resheniya vzeti ot Visshiya ucheben savet v zasedaniyata mu ot 27.X. do 1.IX. t.g.(1947). – Uchilishten pregled, № 9 – 10.

14. **Samodumov, T.** Pregled, precenka i prilagane na resheniyata na VUS ot 1945 g. – Uchilishten pregled, 1947, №10.

15. **Samodumov, T.** Osnovni zadachi na uchitelskite instituti. – Narodna prosveta, 1947, №3.

16. Statistika na obrazovanieto 1947/1948 (1949). S. Darzhavna pechatnica,

17. CDA, fond № 142, op. 4, a.e. 276.

18. CDA, fond № 142, op. 5, a.e. 48.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-130/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

ИЗПОЛЗВАНЕ НА ПРОБЛЕМНОТО ОБУЧЕНИЕ ПРИ ЗАПОЗНАВАНЕ НА УЧЕНЦИТЕ С ПРИРОДНАТА И ОБЩЕСТВЕНАТА СРЕДА

Снежана Лазарова

THE USE OF PROBLEMIC TRAINING FOR THE RECOGNITION OF SCIENTISTS WITH THE NATURAL AND PUBLIC ENVIRONMENT

Snezhana Lazarova

ABSTRACT: Modern society requires the school to prepare people who have solid knowledge, skills, competencies to be able to orient themselves in the surrounding reality, find problems and solve them. This can not be achieved if students are given ready-made knowledge. It is therefore necessary to use new educational technologies in learning, in which the independent research of students is important. One of the ways to achieve this is to use problem education in the education process.

KEYWORDS: problematic situations, interest, elementary school

Съвременното общество изисква училището да подготвя личности, които притежават солидни знания, умения, компетентности, за да могат да се ориентират в заобикалящата ги действителност, да откриват проблеми и да ги решават. В отговор на тези предизвикателства в Закона за предучилищното и училищното образование като основна цел се посочва, че е необходимо да се образоват и възпитават мислещи и креативни млади хора, придобили „компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности“ [5], способни да вземат решения, да правят избор, да се развиват.

Акцентът се поставя върху компетентностите, необходими за правилно възприемане на процесите и явленията в реалния живот и върху адекватната реакция на обучаваните, когато се изправят пред проблемна ситуация. Това не може да се постигне, ако на учениците се дават готови знания. Затова е необходимо в обучението да се използват нови образователни технологии, в които важна роля да има изследователската дейност на учениците. По този начин те ще могат сами да придобиват новите знания и да решават различни проблеми. Една от възможностите за постигането на това е използването на проблемното обучение в образователния процес.

Проблемното обучение е такава организация на учебния процес, която предполага създаване на проблемни ситуации под ръководството на учителя и активна самостоятелна изследователска дейност на учащите, в резултат на което се достига до решаване на проблем, осъществява се творческо овладяване на знания, умения и навици и се развива мисленето [2; 48].

И. Мирчева определя проблемното обучение като „обучение, което активира един проблем като изходна точка на обучението с цел да се стимулира активността на учениците и да се реши поставения проблем". [4; 230]

Според М. Махмутов „проблемното обучение изисква определени действия от учителя, които предизвикват такава познавателна дейност у учениците, която се характеризира със самостоятелно търсене на начини за разкриване на същността на новото понятие" [1; 136].

Процесът на проблемното обучение включва два основни компонента [2; 183]:

– поставене на практическа или теоретична задача, която предизвиква проблемна ситуация

– търсене на неизвестното в тази проблемна ситуация по пътя на самостоятелното изследване на ученика или чрез съобщаване от учителя на сведения, необходими за решаване на поставения проблем.

Става ясно, че основен елемент на проблемното обучение е проблемната ситуация. За да се създаде една проблемна ситуация е необходимо на детето да се постави такава задача, при която подлежащите на усвояване знания да заемат мястото на неизвестното [2; 183].

В зависимост от неизвестното, което предизвиква определени познавателни действия у учениците, проблемните ситуации могат да се разделят в три основни групи [2; 184]:

– Проблемни ситуации, при които неизвестното е целта на действието. Това са теоретичните задачи, при които трябва да се разкрие нова закономерност или отношение, необходими за изясняване на определени аспекти в жизнените процеси и явления;

– Проблемни ситуации, при които неизвестното е начинът на действието. Това са практическите задачи, при които е известна целта, но трябва да се открие нов начин за постигането ѝ;

– Проблемни ситуации, при които неизвестното включва условията на действието. Те се създават главно при тренировки на определено действие за формиране на навици.

Създаването на проблемни ситуации в процеса на обучение е необходимо условие за активна умствена дейност на учениците. Пред тях се поставя определена задача, която предизвиква интереса им и която те се опитват да решат, но нямат достатъчно знания и опит, т.е. те се сблъскват с определени трудности, тъй като новото, непознатото за тях не може да бъде открито чрез познатите вече начини или да бъде обяснено с вече усвоени знания. С други думи възниква противоречие между поставената познавателна/практическа

задача и нивото на знания на учениците. Тогава у тях се появява необходимост да намерят изход от създалата се ситуация. Това положение ги кара да анализират конкретната ситуация и да потърсят път за решение на поставената задача, което изисква интензивна мисловна дейност. Според С. Рубинщайн мисленето винаги започва с проблем или въпрос, с противоречие. Проблемната ситуация се определя като въвличане на личността в мисловен процес, който винаги е насочен към решаване на някаква задача [3; 396]. В този случай се преминава през няколко етапа на познавателна дейност: проблемна ситуация – проблем – търсене на начини за решение – решаване на проблема. В процеса на решаване на проблема учениците сами откриват нови начини на действие и достигат до нови знания, което води до повишаване на тяхната познавателната активност.

В педагогическата практика се използват няколко типа проблемни ситуации [7; 38]:

– проблемна ситуация, при които учениците не знаят начина на решение на поставената задача и не могат да отговорят на проблемния въпрос;

– проблемна ситуация, която възниква когато е необходимо учениците да използват по-рано усвоени знания в нова практическа ситуация;

– проблемна ситуация, при които има противоречие между теоретично възможния път за решаване на задачата и практическата неосъществимост на избрания начин;

– проблемна ситуация, при които им противоречие между достигнатия резултат от изпълнението на дадена задача и отсъствието на знания у учениците за неговото теоретично обяснение.

В процеса на обучение по околен свят, човекът и природата и човекът и обществото най-често се използват проблемните ситуации от първите два типа. Чрез учебното съдържание по посочените учебни предмети учениците се запознават със заобикалящата ги природна и обществена среда, като освен техния сетивно-познавателен опит се използва и информация от много научни области. Това понякога изправя децата пред редица трудности. „За да могат учениците да се включат активно в работата е необходимо задачите, които им се поставят да бъдат не само ясно представени, но и да бъдат приети като значими за тях и да отговарят на техните преживявания“ [3; 565]. Това означава, че учителят трябва да постави пред децата проблем, който да е съобразен с техните възможности, да е достъпен за разбиране и да предизвиква интерес и желание у тях за неговото решаване. Освен това учителят трябва и „да организира изследователската дейност на учениците за самостоятелно решаване на проблемите, като ги насочва как да разсъждават и действат, за да достигнат до решението на даден проблем“ [1; 182].

Може да се обобщи, че основните задачи на проблемното обучение се свеждат до разработване на оптимални начини за създаване на проблемна ситуация и подходящи условия за управление на познавателната дейност на учениците при решаване на проблемите.

Проблемни ситуации могат да се поставят по различни начини [8] и да се използват в някои компоненти на урока – при поставяне на темата, при затвърдяване на знанията, при проверка на знанията и уменията на учениците.

Един от вариантите за включване на проблемно обучение в уроците по околен свят, човекът и обществото и човекът и природата е чрез поставянето на темата на урока. За да се повиши познавателната активност на малките ученици, е „необходимо на първо място педагогът да се стреми да провокира любопитство, интерес към съответната тема, за да се създаде мотивация и стимул за решаването на проблема“ [6; 420]. В този случай учителят *мотивирано съобщава темата*. Това може да се осъществи чрез използване на материал, свързан с темата – художествено произведение или откъс от такова, история, случка от ежедневието, експеримент, нагледни средства или чрез разкриване на значимостта на темата за всеки ученик.

Например при запознаване на учениците с движенията, които извършват телата (човекът и природата 4. клас), може да се разкаже случка от ежедневието.

Всеки ден ние ходим на училище, до магазин, разхождаме се, преместваме различни предмети. Как се осъществява това? Децата достигат до отговор, че се движат, извършват движение. Но на въпроса *Какво всъщност е движение?*, те не могат да дадат точен отговор. По този начин, чрез този проблемен за учениците въпрос, темата се поставя мотивирано. След това с помощта на различни експерименти са достига до изясняване на понятието движение.

Друг начин за използване на проблемно обучение е *чрез насочваща към темата беседа*. Например ако се постави задача, чрез която да се проверят вече усвоени знания на учениците и в същото време задачата да насочва към новата тема.

Например: На дъската са записани думи. Оградете само представителите на неживата природа.

слънце бор роза небе мак река облак люляк

След изпълнението на задачата се задават въпросите: *Какво ви прави впечатление? Какви са останалите думи? За какво ще говорим в този час?*

Проблемност може да се постигне и *чрез беседа, която възниква в резултат на проблемна ситуация*. Тук е необходимо да се следва следната последователност: създаване на проблемна ситуация; осъзнаване на възникналото противоречие; формулиране на учебен проблем и приемане на предложените от учениците формулировки за решаване на проблема.

Например ако е необходимо да се изясни необходимостта от карти-схеми на селища (околен свят 2. клас), може да се даде на учениците задача да нарисуват молив и острилка в реалните им размери. А след това да се постави задачата да нарисуват училище и паметник в реални размери. В този случай децата се изправят пред невъзможността да се справят с поставената задача. Поставят им се въпроси като: *Успяхте ли да се справите със задачата? Какво ви затрудни?*

Защо не можете да изпълните тази задача? Така учениците постепенно сами достигат до извода, че за да могат да се изобразят тези сгради и обекти и да види къде са разположени те в дадено селище, е необходимо да бъдат представени в умален размер.

Посочените примери представят една малка част от възможностите за използване на проблемни ситуации при запознаването с природната и обществената среда. Учебното съдържание по околен свят, човекът и природата и човекът и обществото благоприятства включването на много и различни проблемни ситуации в обучението. Тяхното използване съдейства за активното участие на всички ученици в учебния процес, научава ги да споделят своя опит, впечатления, наблюдения и да търсят ефективни начини за разрешаване на възникнали проблеми. По този начин се развива способността на децата да се ориентират правилно в различни явления и процеси, които се наблюдават в природата и обществото, и да откриват връзката им с живота на хората. Проблемното обучение дава възможност на учениците самостоятелно да достигат до решения на различни проблемни ситуации, а това от своя страна повишава техния интерес, мотивация и активност в процеса на обучение.

References

1. **Machmutov, M. I.** (1977): Organizatsya problemnovo obucheniya v shkole. M., Prosvestenie.

2. **Matyushkin, A. M.** (1972): Problemnie situatsii v mishlenii i obuchenii. M., Pedagogika.

3. **Rubinshtain. S.** (2002): Osnovii obshtei psihologii. Piter.

4. **Mircheva, I.** (2004): Problemi na didaktikata na rodinoznanieto i prirodoznanieto. Veda Slovena, Sofiya.

5. MON (2015): Zakon za preduchilishtnoto I uchilishtnoto obrazovanie. Sofiya.

6. **Peicheva, Y.** (2016): Problemnostta v tehnologichnoto obuchenie na uchenitsite v nachalna uchilishtna stepen. Shumen. UI „Episkon K. Preslavski", pp. 418 – 425

7. **Tatarchenkova, S. S.** (2015): Tehnologii razvitiya universalnih uchebnich deistvii uchashtihsya v urochnoi i vneurochnoi deyatelnosti. Karo, SPb.

https://infourok.ru/statya-na-temu-problemniy-metod-v-obuchenii – 2837271-page3.html

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-130/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

Снежана Лазарова, доц., д-р
ШУ „Епископ К. Преславски", катедра „ТОПО и ПНУП"
s.lazarova@shu.bg

ЦЕНТЪР ЗА СПЕЦИАЛНА ОБРАЗОВАТЕЛНА ПОДКРЕПА: СТРАТЕГИЯ ЗА РАЗВИТИЕ

Снежана Х. Николова, Бонка Д. Василева, Снежана С. Велева

CENTER FOR SPECIAL EDUCATIONAL SUPPORT: DEVELOPMENT STRATEGY

Snezhana H. Nikolova, Bonka D. Vasileva, Snezhana S. Veleva

ABSTRACT: This article is devoted to the new status of special schools in Bulgaria, which, under the Pre-school and School Education Act of 2015, are accredited as centers for special educational support. We present a Strategy for the Development of a Specific Center for Special Educational Support – HELA Center in Novi Pazar. Attention is also drawn to the need to build an inclusive environment so that each child develops optimally its capacity. Today, more than ever, attention should be paid to identifying the opportunities and strengths of children with special educational needs, to apply inclusive pedagogical practices so that these children feel valued, respected and understood.

KEYWORDS: Center for special educational support, children with mental retardation, children with multiple disabilities, inclusive environment, development strategy

Едно от най-значимите права на децата е правото им на образование. „Ние като общество им дължим възможността да живеят и се развиват, да се обучават, възпитават и разкриват своя потенциал като пълноценни граждани на обществото. Тези идеи са залегнали в новата образователна политика на Министерството на образованието и науката към децата със специални образователни потребности, голяма част от които са децата с умствена изостаналост. Те намират израз в редица нормативни документи и актове като: Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015 г.); Закон за предучилищното и училищното образование (2015 г.); Закон за интеграция на хората с увреждания; Наредба №1 от 23.01.2009 г. за обучението на деца и ученици със образователни потребности и/или с хронични заболявания; Наредба за изменение и допълнение на Наредба № 1 от 2009 г. от 04.08.2015 г. за обучението на деца и ученици със образователни потребности и/или с хронични заболявания; Наредба за приобщаващото образование (2017 г.); национални планове, програми и стратегии за интегриране на децата и хората с различни увреждания“ [3].

С влизането в сила на Закона за предучилищно и училищно образование (2015) се прекрати дългогодишното съществуване на помощните училища, в

които се обучаваха деца с умерена и тежка умствена изостаналост и множество увреждания. В преходните и заключителните наредби в § 13. (1) се постановява: „В срок до една година от влизането в сила на закона помощните училища се преобразуват в държавни и общински центрове за специална образователна подкрепа със заповед на министъра на образованието и науката, издадена при условията и по реда на глава осемнадесета, раздел I“ [6].

„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 премахване 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 [пак там: 6]“. Тази подкрепа се осигурява не само от общообразователните институции. Законът дава право Центровете за подкрепа на личностното развитие да организират дейности, подкрепящи приобщаването, обучението и възпитанието на децата и учениците, както и дейности за развитие на техните интереси и способности. Според дейността си, центровете за личностно развитие са за:

✓ превантивна, диагностична, рехабилитационна, корекционна и ресоциализираща работа с деца и ученици;

✓ ресурсно подпомагане на деца и ученици със специални образователни потребности;

✓ педагогическа и психологическа подкрепа;

✓ прилагане на програми за подкрепа и обучение за семействата на децата и учениците с увреждания.

Центровете за специална образователна подкрепа са също центрове за личностно развитие. Те са държавни и общински и устройството и дейността им се уреждат с правилник, който е издаден от министъра на образованието и науката. В тях може да се извършват гореизброените дейности, а също така и:

✓ обучение на деца и ученици по т. 1 в задължителна предучилищна и училищна възраст и професионално обучение за придобиване на първа степен на професионална квалификация и/или за придобиване на квалификация по част от професия [чл. 49: ЗПУО].

В Общите положения на Наредбата за приобщаващо образование (Обн. – ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г.) се уточнява държавният образователен стандарт за приобщаващо образование. Той определя условията и реда за обучение на деца и ученици в център за специална образователна подкрепа.

Ще представим новата визия на един от центровете за специална образователна подкрепа, който е пример за успешна трансформация от помощно училище към институция, предоставяща подкрепа на деца със специални образователни потребности и на техните семейства.

Център за специална образователна подкрепа „ХЕЛА“ – гр. Нови пазар е продължител на Помощно училище „Станата“ – специално училище от интернатен тип, което отваря врати през 1965 г. От създаването си до 1994 г. учили-

щето се намира в местността „Станата“. В началото на учебната 1994 – 1995 г. училището е преместено в гр. Нови пазар. До 2004 г. се осъществява прием на ученици от I до VIII клас. От учебната 2005 – 2006 г. в училището се осъществява прием по професия „Работник в заведенията за хранене и развлеченията“ по специалност „Работник в производството на кулинарни изделия в заведенията за хранене и развлеченията“. Срокът на обучение в две години.

От 2004 г. в училището се обучават ученици с множество увреждания от шест общини: Нови пазар, Каспичан, Никола Козлево, Каолиново, Млада гвардия, Шумен.

Със заповед на министъра на образованието и науката Помощно училище „Станата“ е преобразувано в Център за специална образователна подкрепа (ЦСОП) „ХЕЛА“ – гр. Нови пазар. Центърът си поставя амбициозната задача да продължи да поддържа добрата материална база, да я обогатява непрекъснато и да се утвърди като институция, която в максимална степен оказва най-добрата обща и допълнителна подкрепа за деца със специални образователни потребности.

В ЦСОП „ХЕЛА“ – гр. Нови пазар е изградена достъпна архитектурна среда и са разкрити нови кабинети. Обзаведени са кабинет по готварство, сензорна зала, кабинет за рехабилитация, логопедичен кабинет, психологичен кабинет, зала по психомоторика, зала за релационна психомоторика и релаксиращи игри, кабинет „Майсторани“, кабинет „Социален свят“, кабинет по музикотерапия, кабинет по арт терапия. През м. септември 2016 г. отваря врати кабинет по медиация.

Облагородено е дворното пространство, където са ситуирани кътове за отдих и занимания, класна стая на открито. Изградена е площадка с люлки за деца с двигателни увреждания, пързалки, тунели и други съоръжения за игри.

ЦСОП „ХЕЛА“ предлага закуска и обяд за всички ученици, както и безплатен транспорт от дома до центъра и обратно.

Педагогическият персонал е висококвалифициран. Всички педагогически специалисти са специални педагози с образователно-квалификационна степен „бакалавър“ или „магистър“. Наред със специалните педагози, в центъра работят следните специалисти: логопед, психолог, арт и трудотерапевт, социален педагог и рехабилитатор.

Организирано е „Училище за родители“, като семействата са привлечени като ко-терапевти в образователния процес. Усилията на екипа са насочени към това, този процес да се развива и разширява, като се включват и нови подходи в тази насока. Психологът се среща със семействата на децата посещаващи центъра. Някои от тези семейства имат смелостта да споделят страховете, болката, очакванията и надеждите си.

И.Петров (2010) условно обособява три основни категории семейства, в които има дете с увреждане:

✓ Семейства, в които след появата на увреждането и поставянето на диагнозата на детето, независимо от ситуацията се постига адаптация (семейна и социална) към новата реалност.

✓ Семейства с амбивалентно поведение, в които независимо от подкрепата и усилията на специалистите, не се формират адекватни представи за състоянието на детето и неговите възможности за развитие.

✓ Семейства, в които се смесват описаните по-горе ситуации, но преобладават отклонения във вътрешносемейната и извънсемейната адаптация (Z. Matejcek, И. Левченко, О. Проходко, 2001).

Взаимоотношенията в семействата на деца с увреждания са изключително сложни. В последните десетилетия те се превръщат в един от актуалните проблеми, който може да бъде разглеждан от различни гледни точки – социална, медицинска, правна, психотерапевтична, педагогическа рехабилитация, качество на живот на детето и пр. Независимо от това как семейството се справя с появилия се проблем, неговият психичен статус е особено обременен. Майките на деца с увреждания изпитват силни негативни чувства – вина, срам, непълноценност, страх. При тежки нарушения в развитието на детето, процентът на разводите е много по-висок.

Раждането на дете с тежко нарушение в развитието създава трудна житейска ситуация в семейството, променя обичайното му функциониране и го изправя пред сериозни предизвикателства (И.Петров, 2011). Но при цялата тази сложна ситуация е много важно за родителите да разберат чувствата и емоциите, които те изпитват, да осъзнаят, че те не са сами и могат да вземат конструктивни решения и действия по отношение на своето дете, че има институции и специалисти, които могат да им окажат подкрепа и да им помогнат.

Основните цели на консултирането на родителите и членовете на семейството, независимо дали по време на рутинна визита или в по-екстензивна семейна среща, включват:

✓ развиване на доверителен контакт със семейството; познаване на всеки член; приспособяване към стила на общуване на общуване на семейните членове; създаване на обстановка, в която всеки член ще се чувства подкрепен и в безопасност.

✓ организиране на групата (родители – специалисти), така, че комуникацията да е чиста; да се да се установят конкретни, взаимни и достижими цели на интервюто (консултирането);

✓ идентифициране на силните страни, ресурсите и подкрепата, с които разполага семейството;

✓ установяване на план, който позволява на семейството да работи с екип от съответни специалисти за справяне с проблема.

През настоящата учебна година педагогическият персонал в Центъра премина обучение за работа с родители на тема: „Разработване и прилагане на програми за подкрепа и обучение на семействата на деца и ученици със СОП“. Изясниха се факторите, които определят ефективна комуникация между специалисти и родители – проявен интерес, загриженост, топло отношение и отзивчивост. Установи се, че най-честата критика на родителите засяга взаимоотношенията с лекарите и специалистите, работещи с детето им. Тези

взаимоотношения често имат драматичен ефект върху изпълнението на инструкции и върху придържането към интервенцията (подпомагането). Всъщност, без ефективно общуване и доверие усилията и на двете страни няма да имат необходимия ефект, защото в комуникативния процес се обменя важна информация, изграждат се отношения на взаимно разбиране и партньорство. Независимо от новите технологични предизвикателства на XXI век, родителите винаги ще търсят контакти с професионалисти, от които ще очакват човешко общуване и разбиране, съчувствие, съпричастност и подкрепа.

Целта е семействата да се подкрепят професионално и да разбират, че не са сами с болката, емоциите и преживяванията си.

Идеята за партньорство наложи специалистите от ЦСОП „ХЕЛА“ да си задават въпроси за начините, по които предлагат помощ на семействата. В зависимост от конкретния казус специалистите подбират и средствата за общуване с родителите могат да са под формата на:

- ✓ родителски срещи;
- ✓ консултации;
- ✓ телефонен разговор;
- ✓ он-лайн общуване;
- ✓ посещения, празници;
- ✓ обратна връзка от родител.

„По време на родителските срещи и консултации специалистите (специални педагози, психолози и др.) спазват следните правила за общуване:

- ✓ Отдайте цялото си внимание на говорещия.
- ✓ Перифразирайте изложените от родителя проблеми.
- ✓ Признайте чувствата на говорещия.
- ✓ Не влизайте в спор – никой не печели.
- ✓ Пазете егото на родителя.
- ✓ Дискутирайте проблемите един по един.
- ✓ Слушайте“ [4].

Родителите трябва да си тръгнат с усещането, че някой ги е разбрал и им е помогнал да изградят стратегия за справяне.

Един от подходите, прилаган от специалистите е семейно ориентираният подход – комплекс от начини, които признават способността и компетенциите на семействата; засилва техните връзки с поддържащите мрежи; уважава техните права да вземат решения. Семейно ориентираният подход разглежда семействата като основни„агенти“ на промяната в техните деца. Ролята на специалистите е да подпомагат семейните нагласи, цели и дейности, така, че семействата да могат да подкрепят по-добре децата си. Специалистите се стремят да съдействат на родителите в стремежа им за промяна в начините, по които родителите и всички членове на семейството се адаптират към специалните потребности на детето в ежедневието, като възможно най-много се ограничи семейния разпад. Родителите и членовете на семейството се подпомагат за да посрещнат нуждите на детето по най-добрия начин, без да пренебрегват своите

собствени потребности. Целта е детето да има оптималното качество на живот, както чрез терапия, рехабилитация, така и чрез превенция на други проблеми. Предоставя се информация за ресурси, която е лесно да се обясни и се помага на родителя да разбере какво се случва, за да знае той какво може да направи. Помага се на родителя да се справи със своята ситуация, на база неговите потребности. Специалисти и родители работят съвместно и обменят знания.

Основна форма за подкрепа на родителите на деца с проблеми е семейното консултиране. То се осъществява от психолози или психотерапевти, обучени в работата със семейства и предполага специална професионална подготовка. Помощта, която родителите могат да получат по време на консултациите е ориентирана към подобряване на техните комуникативни умения и промяна в утвърдените модели на общуване. На тези консултации има възможност да се овладеят различни техники за намаляване на стреса, вземане на решения и преодоляване на конфликти. Консултацията с психолог със сигурност ще им помогне да се справят с изпитваните чувства на гняв, вина, тревожност.

Едно от важните условия за успешно развитие на учениците със специални образователни потребности е наличието на желание у родителите да се включат в процеса на усвояване на нови знания и затвърждаване на наученото от техните деца.

Консултирането на родителите със специалистите от центъра се отнася до:

- ✓ най-подходящите подходи за работа у дома;
- ✓ дозиране на заниманията, нуждата от почивка;
- ✓ редуване на видовете задачи, сортирането им по сложност;
- ✓ начините за проверка на реалните знания;
- ✓ стратегиите за по-лесно овладяване на материала;
- ✓ критерии, по които да се оценяват постиженията на детето;
- ✓ подходящи модели на общуване в семейството и др.;
- ✓ здравословно хранене, рехабилитация и спорт.

ЦСОП „ХЕЛА“ работи в тясно сътрудничество с останалите институции, които също работят с деца и ученици със специални образователни потребности, както на територията на община Нови пазар, така и на територията на съседните общини. Това са:

✓ Общинска администрация – включване на семействата на учениците със специални образователни потребности в проекти и програми за грижа и подкрепа в семейна среда – личен асистент за деца с увреждания. Изготвяне на документация от страна на центъра /екип от специалисти – социална оценка на потребностите на ученика, психолого-педагогическа характеристика и др., необходими документи за включване на семейството в социалната услуга.

✓ Дневен център за деца с увреждания „Къщичката“, гр. Нови пазар – осигуряване на присъствието на учениците от центъра до социалната услуга след края на учебните часове, по график, определен от приемащата институция.

✓ Отдел „Закрила на детето“ – съвместна работа на родители, екип и социалните работници от отдела в подкрепа на учениците със СОП.

✓ Семейно консултативен център – съвместна работа на екипите на центровете в подкрепа на семействата в риск, превантивни дейности за предотвратяване на изоставянето на ученици с увреждания.

✓ Общински детски комплекс – педагозите на центъра информират и консултират родителите за възможностите за включване на децата им в кръжочни форми, подходящи за учениците със СОП. ЦСОП „ХЕЛА“ предоставя материалната си база за провеждане на кръжочни форми на ОДК при необходимост.

✓ Център за обществена подкрепа – подкрепа и консултиране на екипите и приемните родители по въпросите на отглеждане на децата, адаптирането в училищна среда и в семейството.

Важен фактор за гаранция на качествено образование е непрекъснатото повишаване квалификацията на педагогическите специалисти и превръщането ѝ не само в право, но и в задължение (чл. 219, ал. 1, т. 5 и ал. 2, т. 4 от ЗПУО). В ЦСОП „ХЕЛА“ квалификацията и кариерното развитите на педагогическите специалисти се реализира чрез обучения по специализирани международни и национални програми и повишаване на компетентностите на конкретния педагогически специалист. Търси се път за професионалното му развитие, адекватно на националната, регионалната, общинската и образователна политика на центъра. То е насочено и към напредъка на децата и учениците. Очакванията са тези политики и мерки за кариерно развитие на педагогическите специалисти да благоприятстват атестацията им като оценка на съответствието на дейността им с постигнатите резултати.

Промените в образователната политика след влизане в сила на новия Закон за предучилищното и училищното образование (2015 г.) и Държавните образователни стандарти налагат актуализация на четиригодишната Стратегия за развитие на ЦСОП „ХЕЛА“ (чл. 263, ал. 1, т.1 от ЗПУО) за периода 2016 – 2020 г. Тя е изготвена от ръководния екип на центъра и е съобразена с националната и регионална политика в сферата на образованието. Приоритетите отчитат специфичните особености и традиции на училищната образователна среда и представят вижданията на ръководството на центъра за качествено образование според Стандарта за управлението на качеството в институциите (чл.22, ал.2,т.15 от ЗПУО) и образователните принципи и цели, заложени в текстовете на ЗПУО (чл.3 и чл. 5 от ЗПУО 2015 г.).

Екипът на центъра поема отговорност да провежда училищна политика на партньорство в образователния процес, в която водеща роля имат учениците и учителите, директорът и другите педагогически специалисти, както и родителите като заинтересовани страни. (2, ал.2 и 4 от ЗПУО). Налице е стремеж за осигуряване на интелектуално, емоционално, социално, духовно-нравствено и физическо развитие и подкрепа на всяко дете и на всеки ученик в съответствие с възрастта, потребностите, способностите и интересите му.

МИСИЯ: Превръщането на ЦСОП „ХЕЛА“ в модел на съвременен Център за специална образователна подкрепа, с високо качество на образованието – с

прилагане на адекватни методи за обучение на ученици със специални образователни потребности, наличие на отговорен знаещ и можещ мултидисциплинарен екип, отлична подкрепяща среда, добри междуинституционални отношения на подкрепа и сътрудничество.

Визия

1. ЦСОП „ХЕЛА“ ще запази традициите на най-добрата институция, оказваща подкрепа на деца и ученици със СОП.

2. От 2017 – 2018 учебна година се развива като Център за специална образователна подкрепа, който обучава и възпитава ученици със специални образователни потребности. Центърът извършва диагностична, рехабилитационна, корекционна и терапевтична работа с деца и ученици, за които оценката на регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование е установила, че съобразно образователните им потребности може да се обучават в център за специална образователна подкрепа при условия и по ред, определени в държавния образователен стандарт за приобщаващото образование; педагогическа и психологическа подкрепа; прилагане на програми за подкрепа и обучение за семействата на децата и учениците със специални образователни потребности; обучение на деца и ученици със СОП в задължителна предучилищна и училищна възраст и професионално обучение за придобиване на първа степен на професионална квалификация и/или за придобиване на квалификация по част от професия.

3. Постигането на качествен образователен процес се реализира с помощта на висококвалифицирани педагози, които имат съвременно мислене и могат успешно да приложат стандартите на новия ЗПУО.

4. Разработват се съвременни програми в съответствие с потребностите и интересите на учениците.

5. Прилагат се различните форми на обучение, заложени в новия ЗПУО, за да се отговори на потребностите и да се даде достъп до образование, както и за да се предотврати преждевременно отпадане и ранно напускане на центъра.

6. Продължава да се изгражда и модернизира учебната база за постигане на заложените в мисията на Центъра приоритети.

7. С цел да отговорим на изискванията за създаване на приобщаващо и подкрепящо образование, осигуряваме екип от висококвалифицирани специалисти: специални педагози, психолози, логопед, рехабилитатор, арт и трудотерапевт, социален педагог. Екипът осъществява обща и допълнителна подкрепа на деца и ученици със специални образователни потребности.

8. Ръководим се от Етичен кодекс на ЦСОП „ХЕЛА“.

9. Продължаваме осъществяване на целодневна организация на учебния процес при предварително заявено желание на родителите като инструмент за превенция на отпадане от центъра, за осигуряване на специализирана помощ и удовлетворяване на потребности и интереси.

10.В следващия 3-годишен период ще продължим да изграждаме навици за здравословен начин на живот, като запазваме целодневната медицинска грижа, както и традиционните форми на предходните проекти: „ Училищно мляко“, „Училищен плод“, „Топъл обяд“, „Move week“, както и ще се включим в нови такива.

Цели

ЦСОП „ХЕЛА“ си поставя два вида цели – **стратегически и оперативни**.

Стратегически цели:

✓ Поставяне на ученика в центъра на цялостната педагогическа дейност в ЦСОП „ХЕЛА“.

✓ Повишаване авторитета на институцията чрез изграждане на единна и ефективна система за управление, която да осигури високо качество на образованието на деца и ученици със специални образователни потребности и да повиши нейния авторитет, като я утвърди като търсена и конкуретноспособна.

✓ Използване на различни форми за мотивиране на персонала.

✓ Обогатяване на материалната база и допълнително финансиране.

Оперативни цели:

Оперативна цел 1 – *Разработване и утвърждаване на единна и непротиворечива система за ефективно управление на институцията*.

Тук са заложени няколко вида дейности. Чрез първата се осигурява качеството на образованието чрез квалификация на персонала по въпросите на образователната реформа и адаптирането на политиките към новите образователни цели; актуализация на вътрешните нормативни актове спрямо промените в нормативната база на национално ниво; изграждане на система за качество, включваща създаване на координиращ екип за подкрепа за личностно развитие на ученика. Дейност 2 се отнася до инвестиции в образованието – възможност за участие в национални, европейски и международни програми и проекти, а също и. разработване на училищни проекти. Дейност 3 има отношение към квалификацията на персонала: нагласи и потребности от квалификация; план за квалификационна дейност; практическо приложение на добрия педагогически опит; споделяне на ефективни практики и пр. останалите две дейности имат отношение към нормативното осигуряване и към персонала – политики за сътрудничество, правила за делегиране на права и др.

Оперативна цел 2 – *Изграждане на механизъм за адаптиране на ученика към училищната среда*.

Тук заложените дейности са две. Първата се отнася до индивидуалната среда на ученика. Разработени са мерки за адаптиране на учениците към образователната среда в центъра: оценка на риска на физическата среда; система за видеонаблюдение; сътрудничество с външни партньори и пр. центърът си поставя амбициозната задача за осигуряване на условия за интерактивно учене – чрез разработване на различни образователни материали и създаване на

условия за гъвкаво прилагане, изменяне и адаптиране методите на преподаване от страна на учителите с оглед постигането на по- добри резултати от ученето.

Дейност 2 е Изграждане на центъра като социално място. Като част от реализацията на тази дейност е проведеното в края на настоящата учебна година обучение на персонала на центъра на тема: Обща и допълнителна подкрепа на ученици със специални образователни потребности. Едновременно с това се работи и по програма за превенция на ранното напускане от образователната среда; за определяне на правила за медиация, за превенция на тормоза и насилието, за разрешаване на конфликти.

За да се популяризират дейностите в ЦСОП „ХЕЛА" се провежда политика по разпространяване на информация – чрез интернет страница, портфолия на учители и други специалисти, медийна политика и др.

Оперативна цел 3 – *Управление на образователно-възпитателния процес чрез внедряване на ефективна система за обучение и учене, ориентирана към мислене*.

Към дейност 1 – учебна дейност, се предвиждат разработване и въвеждане на модели за подготовка и планиране на уроци и корекционни занятия, съобразени с индивидуалните особености на учениците и с техните потребности. Залегнало е планиране и използване на ИКТ в учебната работа – самостоятелно разработване на мултимедийни и електронни уроци, работата с интерактивно съдържание в мултимедийна и електронна среда, интерактивен подход на обучение.

Изграждане на позитивни взаимоотношения ученик – учител; ученик – ученик е следващата заложена дейност. Много важно е да се изградят отношения на партньорство между учителите и учениците. Това ще доведе до подкрепа на личностно развитие на всеки ученик, до изграждане на позитивен организационен климат в групата.

Набелязани са дейности по:

✓ осигуряване на обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие на учениците;

✓ осигуряване на индивидуално консултиране по проблеми, свързани с тяхното поведение и взаимоотношенията с връстници, родители и учители.

✓ осигуряване на условия за участие в проектни дейности за формиране на знания, учения и нагласи за здравословен начин на живот;

✓ екологично възпитание чрез проектни дейности и др.

Следващата дейност – повишаване на резултатите от обучението, кореспондира с предишната. Тук е заложено организиране на допълнително обучение, перманентно консултиране на учениците и др.

Към тази цел са предвидени и дейности като: Оценяване и самооценяване, Надграждане на знания и умения и Постигане на високи педагогически постижения.

Оперативна цел 4 – *Изграждане на политики за възпитание и социализация на учениците.*

Според редица учени, за социалното развитие на децата със специални образователни потребности значение имат различни компоненти, като например:

✓ какво време детето прекарва в учебното заведение;

✓ до каква степен средата в помещението, в което се намира детето, е комфортна за него;

✓ доколко и как детето участва в учебния процес – в различните педагогически ситуации, уроци и други дейности;

✓ има ли и какви са отношенията на детето с останалите деца (децата в норма);

✓ как и кой подпомага детето в процеса на обучение.

Отговорите на тези въпроси дават възможност за разгръщане на потенциала на децата със специални образователни потребности за приобщаването им в групата или в класа.

В Стратегията са формулирани две дейности. Първата е Реализация на политики и мерки, свързани с възпитанието и социализацията на децата. Предвижда се разработване на план за възпитателна дейност, за различни форми на извънкласна и извънучилищна дейност.

Втората дейност е Инициативи по основни направления на възпитателната дейност. Тези инициативи са следните:

✓ Планиране и реализация на дейности за преодоляване на агресията;

✓ Превантивна, диагностична, рехабилитационна, корекционна и ресоциализираща работа с деца и ученици;

✓ Педагогическа и психологическа подкрепа;

✓ Създаване на подкрепяща среда за деца и ученици, склонни към насилие и агресия;

✓ Ранно откриване на ученици с асоциално поведение и предприемане на съответните мерки за работа с тях и семействата им;

✓ Индивидуално консултиране на ученици по проблеми свързани с тяхното поведение, с взаимоотношенията с връстници, родители, учители или с психичното, личностното и интелектуалното им развитие;

✓ Реализиране на дейности за формиране на знания и умения за здравословен начин на живот;

✓ Реализиране на дейности за екологичното възпитание на учениците;

✓ Реализиране на дейности за възпитание в национални и общочовешки ценности;

✓ Ритуали в училищния живот.

Оперативна цел 5 – *Партньорство и сътрудничество. Разработване и утвърждаване на система от специални мерки за партньорство, създаваща социална ангажираност и отговорности на педагогическите специалисти при работа с родители, ученици и общественост.*

Набелязани да мерки по двата типа партньорства – между преките участници в образователния процес и външно партньорство. Замислени са специални мерки за партньорство, създаващи социална ангажираност и отговорности

на педагогическите специалисти при работа с родители, ученици и общественост. Наред с това е заложено взаимодействие с институциите в системата на образованието, териториалните органи на изпълнителната власт, органите за местното управление: висши училища, община Нови пазар и РУО – Шумен, с Агенцията за закрила на детето и структурите на полицията, с местната общественост.

Сътрудничеството със социални партньори е особено важно при разработване на концепции за функционирането на центъра. Предложения, мнения, становища се търсят и от родителската общност.

За да е ефективна Стратегията е разработена на базата на SWOT анализ на силните и слабите страни на ЦСОП „ХЕЛА“ и установените потребности в сферата на качеството на образователно-възпитателния процес. Спазени са принципите на законосъобразност, всеобхватност, прозрачност, обратна връзка, приемственост и равнопоставеност.

Образователните потребности на децата са многообразни. Това обстоятелство, наред с индивидуалните особености на всяко дете налагат да се търсят и прилагат приобщаващи политики за премахване на сегрегацията в училище и обществото. Независимо от това, дали детето ще се обучава в общообразователна среда или в център за специална образователна подкрепа или специално училище е нужно ударението да се постави върху качеството на обучението и образованието, осигурени му от подходяща подкрепяща среда. ЦСОП „ХЕЛА“ – гр. Нови пазар е институция, предлагаща обучителна, възпитателна и корекционна услуга по критерии, съобразени с новата мисия на съвременното образование.

References

1. **Petrov, I.** (2010): *Diadnostika na vsaimootnosheniyata v semeystva s detsa s tezhki narusheniya v razvitieto* (I chast) (Diagnosis of relationships in families with children with severe developmental disorders). // Spetsialna pedagogika, №3 pp. 44 – 53.

2. **Petrov, I**. (2011): *Diadnostika na vsaimootnosheniyata v semeystva s detsa s tezhki narusheniya v razvitieto* (II chast) (Diagnosis of relationships in families with children with severe developmental disorders). // Spetsialna pedagogika, №1 pp. 10 – 17.

3. **Nikolova, S.** (2018): *Sotsialnoto razvitie na detsa s umstvena izostanalost v priobshtavashta sreda* (Social development children's with mental retardation in inclusive envrionment).// traveling seminar "Innovations in Education" (Edirne – Canakkale – Didim) held from 27 April to 4 May, 2018, www.sociobrains.com, Issue 45, May 2018, pp. 193–200.

4. **Nikolova, S., Veleva, S.** (2015): Komunikatsiya sas semey*stvata na detsa sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti* (Communication with families of children with special educational needs) // Pedagogicheski novosti, №1 pp. 108 – 116.

https://www.mon.bg/upload/4148/nrdb_priobshavashto_271017.pdf

https://www.mon.bg/upload/12190/zkn_PUObr_180717.pdf

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-128/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Снежана Христова Николова, проф. д-р
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет, катедра „Специална педагогика“
s.nikolova@shu.bg

Бонка Димитрова Василева,
директор на ЦСОП „Хела“ – гр. Нови пазар
buba.np@abv.bg

Снежана Стоянова Велева
Психолог
Докторант към катедра „Специална педагогика“
sneja.veleva@abv.bg

ИНТЕРАКТИВНИ МОДЕЛИ НА ОБРАТНА ВРЪЗКА И РОЛЯТА ИМ ПРИ ОБУЧЕНИЕ НА СТУДЕНТИ С ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПРОФИЛ

Снежанка Д. Георгиева

INTERACTIVE MODELS OF REVERSE RELATIONS AND THEIR ROLE IN EDUCATION OF STUDENTS WITH PEDAGOGICAL PROFILE

Snezhanka D. Georgieva

ABSTRACT: The article presents ideas for a possible innovative realization of educational module chosen by students with pedagogical profile discipline ‚Students' written texts in secondary school'. The value of various range, model and direction of realization reverse relations in educational process. Specific tasks are presented to be performed by the students in three groups (creating a text on certain parameters, solving educational problems in suggesting educational formats for preparation of students to create a unique speech genre, evaluating created texts according to criteria, solving educational problems with rearranging some mistakes). The positive sides of the educational practices and models of the reverse relations of students are summarized.

KEYWORDS: interaction, reverse relations, text, evaluation, reflection, auto reflection, development of the competence

Всеки период от развитието на обществото се свързва с определени образователни доминанти (като методология и практика), кореспондиращи и с равнището на научното мислене, и на социалните изисквания. Иновационни подходи се търсят и в средното, и във висшето образование. Отговорна за университетския преподавател е задачата по подготовка на бъдещи педагози, пред които ще бъде поставено предизвикателството да възпитават и образоват в контекста на държавната политика и изискванията на обществото през съответния период. Социално детерминираните образователни доминанти на настоящия етап предполагат необходимостта от реализирането на обучителни дейности със студенти – бъдещи педагози – в среда, развиваща ги като креативни и комуникативни личности, реагиращи целесъобразно и адекватно на различни ситуации, умеещи да генерират и оценяват информация, да се справят с проблеми, да комуникират толерантно и етично в разнообразен социокултурен контекст. Адекватна на съвременните потребности на висшето образование се

оказва работата на преподаватели, реализиращи обучителна дейност не само като лектори, поднасящи готова информация, а и като организиращи образователен дискурс, насочен към търсене на научната истина, към изграждане на стратегии за работа с информация и за учене и развитие изобщо.

Настоящата статия концентрира внимание върху възможностите за поразвижено, иновативно реализиране на обучителна дейност по избираемата дисциплина за студенти с педагогически профил „Ученическите писмени текстове в средна степен". Съдържателно ядро на учебната програма по тази избираема дисциплина са няколко тематични блока: Репродуктивни текстове в прогимназиален етап на основно образование (същност и видове преразкази; специфични особености и по-общи преразказни характеристики на видовете преразкази); Продуктивни текстове – видове, типологични характеристики на разновидностите съчинения; Структура на урока за подготовка на ученически писмен текст; План на текста. Роля на плана за рецепция и продукция на текст; Процедури за проверка и оценка на писмен ученически текст (Учителска рецензия; Поправка и редактиране на ученически писмени текстове; Роля на алгоритъма при формиране на умения за редактиране/саморедактиране; Предимства на интерактивната поправка).

Горепосочените съдържателни акценти в програмата за студенти са съобразени с предвидените за усвояване ученически речеви жанрове в прогимназиален етап на основната образователна степен и със значимостта на очакваните като резултат комуникативни умения на учениците, изведени в обособения раздел на новите учебни програми „Развиване на комуникативните компетентности". От учебната 2016/2017 година постепенно в практиката навлизат новите учебни програми по български език и литература за ученици в прогимназиален етап, които за периода 5. – 7. клас предполагат усвоеност на следните жанрови формати писмен текст (представени в следващата в изложението таблица едновременно за двата компонента на единния предмет български език и литература) [УПБЕЛ]:

Таблица № 1 Учебни програми по български език и литература 5. – 7. клас

Клас	Жанр	Очаквани резултати
5.	План на текст	Осмисля плана като средство за ориентиране в съдържанието и в структурата на текста. Умее да прави план на текст. Редактира и оформя план на текст в съответствие с изискванията за писмено общуване (правопис, пунктуация, графично оформяне).
	Отговор на житейски въпрос	Създава в устна и в писмена форма текст, в който изразява лична позиция по житейски проблем и подбира подходящи аргументи. Умее да композира текст разсъждение в определен обем. Използва езикови средства, подходящи за ситуацията на общуване. Редактира и оформя писмения текст в съответствие с изискванията за писмено общуване (правопис, пунктуация, графично оформяне).

	Трансформиращ преразказ	Създава в писмена форма трансформиращ преразказ с определена дидактическа задача. Спазва книжовни езикови правила.
	Разказ по въображение	Създава в устна и в писмена форма разказ по въображение с цел да изрази творчески представи, преживявания, чувства. Спазва правилата на книжовния изговор, а в писмена форма – книжовни езикови правила.
	Разказ по зададени опори: тема, начало и/или край	Създава в писмена форма разказ по зададени опори с цел да: изрази творчески представи, преживявания, чувства; заинтригува възприемателя с разказваната история. Спазва книжовни езикови правила.
6.	Отговор на научен въпрос	Извлича, подбира, синтезира информация от научен текст, включително от електронен носител, за изпълнение на определена комуникативна задача. Създава в устна и в писмена форма отговор на научен въпрос в определен обем, като спазва книжовни езикови правила.
	Обява и делова покана	Обработва информация и я представя синтезирано във връзка с факти, събития, личности в зависимост от комуникативната задача. Предава информация в устна и в писмена форма чрез обява и покана, включително и по електронен път. Спазва книжовни езикови правила.
	Характеристика на герой	Създава в устна и в писмена форма характеристика на герой с цел да: обясни на събеседник мотивацията на героя за неговите действия и/или неговата сюжетна роля; изрази естетическата си представа за героя. Спазва книжовни езикови правила.
	Описание на пейзаж в художествен текст	Създава в устна и в писмена форма описание на пейзаж в художествен текст с цел да: изрази естетическата си представа за описваните елементи; предизвика у слушателя естетическо преживяване, подобно на породеното от непосредственото общуване с художественото описание. Спазва книжовни езикови правила.
	Сбит преразказ	Създава в писмена форма сбит преразказ с цел да информира някого, който няма достъп до текста, за сюжета и героите на текста. Спазва книжовни езикови правила.
7.	Редактиране на текст	Познава и използва различни начини за редактиране на текст, за да постигне правилност и уместност на изказа. Спазва изучените книжовни езикови правила.
	Отговор на нравствен въпрос	Създава текст, в който тълкува, коментира, анализира същността на нравствен въпрос, за да аргументира собствена позиция във връзка с проблема. Съставя план на текста. Построява логически съчинението, като използва езикови средства, подходящи за целите на общуването. Спазва изучените книжовни езикови правила.
	Анотация	Извлича, осмисля, анализира информация от анотация с оглед на конкретна комуникативна задача. Познава същността на анотацията като вид текст. Умее да създава анотация на книга, филм, представление и др. (включително и в електронна форма). Спазва изучените книжовни езикови правила.

	Отговор на литературен въпрос	Създава в писмена форма отговор на литературен въпрос в определен обем с цел да обоснове разбирането си за поставения под въпрос текстов елемент. Спазва изучените книжовни езикови правила.
	Разказ по преживяно	Създава в устна и в писмена форма разказ по преживяно с цел да: изрази творчески действителни преживявания, чувства и оцени важността на това изразяване; заинтригува възприемателя с разказваната история. Спазва правилата на книжовния изговор. Спазва изучените книжовни езикови правила.

Наложително е бъдещият учител да познава многообразието от ученически текстове (оригинални и репродуктивни) и процесите по реализирането им. Безспорна е значимостта на добрата подготовка на студентите педагози за бъдеща образователна дейност по постигане на горепосочените очаквани резултати от учениците от прогимназиален етап, с които му предстои да работи. Студентите е необходимо да притежават като минимум очакваните от учениците комуникативни компетентности – да умеят да създават съответните речеви жанрове в писмена форма, като се съобразяват с посочените в програмите изисквания. У студентите трябва да се формират и допълнителни професионални умения, позволяващи им да работят ефективно за постигане на съответните компетентности и от учениците; да ръководят в бъдещата си педагогическа практика работата по усвояването, създаването, оценяването, редактирането на писмените ученически текстове. Важните учебносъдържателни акценти в лекционния курс (съотнесени с овладяност на голям обем основни ученически речеви жанрове) в контекста на ограничения лимит учебно време са аргумент за търсене и реализиране на адекватни на изискванията на съвременната образователна парадигма технологични модели за обучаване и оценяване на студентите по съответната избираема дисциплина. Категорична е необходимостта от преориентиране на преподавателските модели от традиционната лекция към по-интерактивни варианти [Василев 2015: 30 – 34]. Тези модели е необходимо да позволяват прагматично усвояване на умения относно три групи комуникативно-методически дейности: създаване на текстове (студентът, бъдещ учител, е наложително да може да създава текстовете, за които ще подготвя учениците); оценяване на текстове; организиране на образователното пространство с оглед на отработване на констатирани дефицити.

Съвременните научни изследвания, характеризиращи комуникацията в педагогическото общуване с оглед на информативните, илокутивните и перцептивните ѝ аспекти, актуализират и въпроса за възможността за управление на това общуване чрез максимално ефективното използване на обратната връзка в педагогическата интеракция и при обучението на студентите. Традиционната представа за обратна връзка актуализира модела на представения в устна или в писмена форма отговор на студента по въпрос от учебното съдържание, поставен му от преподавателя или предложен му от учебно средство. И традиционните, и съвременните образователни модели актуализират различни

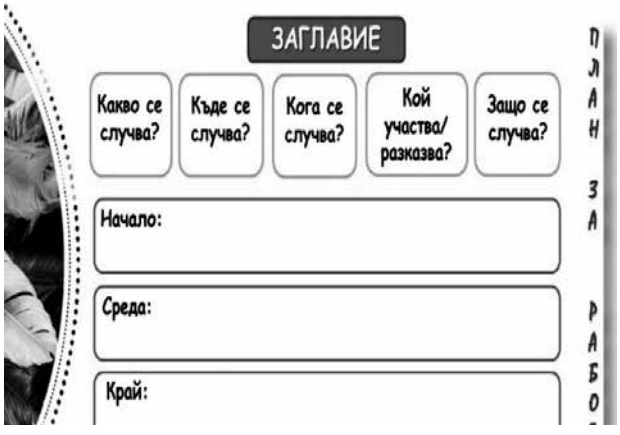
форми (устни и писмени, директни и индеректни) на обратна връзка, чието предназначение е да дават информация за ефективността на педагогическото взаимодействие, за степента на реализация на предварително набелязани обучителни цели, за уместността на предпочетените вербални и невербални средства за постигане на целите, за евентуалните изменения и корекции, които предстои да се направят. Изводите от системно и целесъобразно осъществявана обратна връзка са решаващи за подобряване на комуникацията в образователния дискурс със студенти, за повишена ефективност и резултатност на педагогическата дейност. Поискването на обратна информация от обучаваните е начин да се накарат „студентите да разсъждават върху наученото" [Рейс, Браун 1995: 30]. Обратната връзка, в контекста на едно съвременно обучение на бъдещи учители, е наложително да бъде многофункционална: да констатира постижения и негативи в работата на студентите; да коригира дефицити; да мотивира бъдещите педагози към по-висока резултатност; да прогнозира, стимулира, подкрепя, поощрява, мотивира. Всичко това обосновава значимостта на интерактивните модели на обратна връзка при обучението на студенти по методическите дисциплини. Факт е, че през предстоящата педагогическа практика предстои „сблъскване" на студентите с различни модели на обратна връзка – ще изискват от учениците обратна информация под формата на устни и писмени текстове; ще пишат рецензии към ученически писмени текстове, подкрепяйки в тази своя обратна връзка равнището на постижимост на ученика и отправяйки му препоръки за отработване на съответни дефицити; ще активират различни други формати на обратна връзка относно преработване на дефицитността и мотивиране на учениците за по-нататъшна постижимост. Гореизведените постановки са в подкрепа на обосноваваната в статията значимост на планирането и провеждането на лекционния курс по избираемата дисциплина „Ученическите писмени текстове в средна степен" като образователна практика на прагматична основа, свързана с активно използване на текста като форма на обратна връзка, както и на технологичните варианти по използването му като оценъчно средство.

Многопосочността на взаимодействията в педагогическата интеракция при обучението на студенти с педагогическа насоченост (чийто център е обучаваният) е предпоставка за извеждане на три типа обратна връзка, съотносима с три основни типа умения, очаквани като резултатност от самите студенти: I. Създаване на текст по зададени параметри, както и решаване на учебни задачи по предлагане на образователни формати за подготовка на ученици за създаване на определен речев жанр; II. Оценяване на създадени текстове съобразно обсъдени (общоизведени) критериални скали; III. Отработване на дефицити в готови текстове (на студенти, на ученици). Прагматичността и интерактивността при подобна образователна технология се постигат чрез целенасочено изпълнение на задачи, предполагащи разнообразни действия с текста от обучаваните студенти:

Примерни задачи от първи тип

Задача 1. Съставете кратък текст по ситуациите, изобразени на комикса (предложен на студентите) в три варианта: първа група – от името на неутрален разказвач; втора група – от името на момчето, участник в случката; трета група – от името на момичето. Предложете заглавие на разказаната от вас история. Съпоставете създадените разкази по опори и коментирайте различията. На какво, според вас, се дължат те? (Вариант на работа: създаване на сбит/трансформиращ преразказ по предложен текст първоизточник с последващ коментар на персоналните различия при репродуцирането).

Задача 2. При обучението на петокласници са предложени в презентативна форма помощни материали. Запознайте се с два слайда от съответната презентация:



За обучителните дейности по кой от предвидените за усвояване по учебните програми за пети клас разкази са подходящи нагледните материали? С кои етапи от дейността по подготовка/писане на разказ е свързана информацията от всеки слайд? Кои са предимствата на посочения модел за визуализация на обучението за развитие на комуникативните компетентности на учениците?

Запознайте се с цялостната концепция на авторите на горепредложените материали [Баланска, Георгиева 2017: 151 – 184]. Бихте ли приели подобен маниер на работа? Защо?

Задача 3. Съпоставете план, създаден от ученик, и реализирания по плана текст по поставена задача за отговор на нравствен/житейски въпрос. Коментирайте уместността на предложения от ученика план, както и успешността на реализацията му в конкретния отговор. Опитайте се да формулирате въпроси за създаване на текстове по посочените формати от ученици от съответните класове, за които е предвидено изучаването на тези речеви жанрове.

Примерни задачи от втори тип

Задача 4. Оценете трансформиращ преразказ на седмокласник (задача за репродуциране от името на неутрален разказвач), като се съобразите с предложените ви критерии за оценка на съответния речев формат на Национално външно оценяване след завършен седми клас.

Задача 5. Оценете представения ви сбит преразказ, реализиран от ваш състудент; напишете рецензия към текста му. Представете си, че продуцент на текста е ученик от шести клас. Ще промените ли оценката си? Аргументирайте се. Какво и как ще промените в написаната от вас рецензия към предложения за оценка текст?

Задача 6. Изразете устно становище кои от прагматическите показатели за оценка на писмен текст (уместност, ефектност, въздействественост) е целесъобразно да присъстват в една учителска рецензия към проверен ученически разказ по преживяно. Ще промените ли твърдението си за необходимост от присъствие на прагматически критерии в учителската рецензия, ако тя се отнася за създадена от ученик анотация?

Задача 7. Съставете кратък доклад за представяне пред колегите ви по проблема „Какво и как трябва да присъства в една учителска рецензия към писмен ученически текст?“

Примерни задачи от трети тип

Задача 8. Представени са ви три варианта по констатиране от учител на правописни, граматически и пунктуационни грешки в писмена работа на ученик от пети клас: Първи вариант: редактиране на съответните грешки в ученическия текст, без извеждане на информация за тях в учителската рецензия; Втори вариант: подчертаване на грешките и извеждане на квалифицираща информация (по показателя инцидентност/перманентност на допускане) за всички дефицити на ученическия текст; Трети вариант: маркиране на съответните грешки и обобщаване на информация в учителската рецензия само за повтарящите се грешки на ученика. (Предложени са автентични текстове за работа, които са подбрани от практиката на учители по български език и литература от област Шумен) Кой/кои от моделите бихте предпочели и защо? От какво зависи изборът на съответен модел на дейност на учителя като експерт оценител на

ученическа речева продукция в писмена форма? Какъв друг модел за извеждане на подобни дефицити в ученически писмени текстове бихте предложили в контекста на съвременното формиращо оценяване?

Задача 9. Коментирайте (устно) предложен от ученик разказ по зададено начало. Имайте предвид и съдържателната еквивалентност, и проявените от ученика умения за оригиналност в мисленето и нетрадиционност в изразяването.

Задача 10. Предложете алгоритъм за редактиране на писмена характеристика на герой. Имайте предвид, че при проверката на ученическите текстове е установено масирано присъствие на съдържателни, лексикални и пунтуационни грешки. Целесъобразно ли е учителят да предлага общ за всички ученици алгоритъм за проверка на създаден текст при прехода от чернова към белова? Аргументирайте защитаваните от вас позиции.

Задача 11. В часа за редактиране на преразказ с дидактическа задача е използван обобщаващ табличен модел за отработване на основните типове, допуснати от учениците, текстови грешки. Запознайте се с част от таблично изведените грешки:

Таблица № 2. Текстови грешки в ученически писмени текстове

Тип текстова грешка	Примери от ученическите текстове
Ненужно повторение	Всеки ден те така се срещат на пътя. Всеки път глиганът казва, че не бива да изменя на себе си. Всеки път продължава така, докато не идва човекът.
Неправилна употреба на местоимение, водеща до двусмислица	Един ден исполинът на гората вървял по своята пътечка и се срещнал с един мечок, който бил отсреща му, но той не можел да се дръпне, защото пътечката била тясна.
Тип грешка? Причина?	Исполинът вярваше, че той е господарят на гората. Там живееха и много други негови събратя и деляха същата съдба. Тя ги пазеше от външния свят.

Коментирайте предимствата и недостатъците на подобен маниер на работа. Познавате ли алгоритми за отработване на текстови грешки? Опитайте се да предложите алгоритъм за отработване на този тип грешки, подходящ за ученици от VII клас.

Задача 12. Представете си, че по време на текущата педагогическа практика се налага да работите в час за консултация с ученик, който трябва да реализира редакторска дейност съгласно поставена от учителя към текста му следната рецензия: *Основните епизоди са преразказани. Има пропуски в дидактическата задача, графичното оформление и граматиката.* Коментирайте целесъобразността на рецензията относно възможността за адекватна редакторска дейност. Как бихте организирали консултационната дейност с този ученик? Помислете възможни ли са други варианти на работа? Кои са предимствата и недостатъците на всеки от изведените от вас модели на консултационна дейност?

Предложеният модел на организация на обучителния модул (допълване на лекционните моменти с решаване на практически казуси) на пръв поглед като че ли изглежда вариант на преподаване, който облекчава лектора – няма да чете лекция през цялото учебно време, студентите ще трябва да участват в аудиторната заетост и самостоятелно – чрез (индивидуално или групово) решаване на задачи. В действителност образователният модел е свързан с повишена отговорност на преподавателя, задължен да предвиди текстове и ситуации, подходящи за усвояване на ключови моменти от учебното съдържание по новите учебни програми за прогимназиален етап (съотносими с важни методически аспекти по усвояване както на спецификата на текстове, така и на модели на работа с тях в училище); да участва компетентно и същевременно не грубо дидактично, а толерантно етично при обсъждането на резултатността от студентската практическа дейност. Моделът предполага образователни дейности в контекста на повишена отговорност и преосмислена функционалност на преподавателя не само и не толкова като компетентен източник/транслатор на открито вече знание, а и като функционер, задаващ модели на педагогическо поведение, актуални и използваеми и при обучението на ученици; като помощник, умеещ да организира обучението на студента в по-динамичен контекст на активно самоучастие в процесите на придобиване/разширяване на собственото знание и компетентности. Примерните образователни ситуации доказват възможностите за реализиране на „компетентностен модел“ при подготовката на студенти педагози, свързан с формиране на „професионална компетентност“ в широтата на разбирането ѝ като понятие, „включващо в себе си системно организирани интелектуални, комуникативни, рефлексиращи, самоорганизиращи и морални норми“ [Вацов 2013: 234]. Всяка от групите задачи има свои подразновидности, обособими според същността на извършваните речево-мисловни дейности (аспекти на формирани компетентности). Например във втора група примерните задачи извеждат подмодели като: оценяване на текст по зададени параметри; анализ на оценъчна дейност, реализирана под формата на учителска рецензия към писмен ученически текст; съотнасяне на оценки към един и същ текст и др.

Предложените примерни задачи актуализират значимостта на учебни ситуации, полагащи обратната връзка в по-широк учебносъдържателен контекст – педагогическите и комуникативните модели насочват не само към значимостта на вариативните обратни връзки в университетското образование, кореспондират с възможни преноси в адаптивен вариант и на интерактивно обучение в училище; показват възможности за разсредоточване на учебносъдържателните акценти на порции, предназначени за активно и мотивирано усвояване от съответните обучавани; актуализират значимостта на оценяването като аспект от обучението. Процесът на реализиране на експертска оценителска дейност от студентите е нелек, защото писането на рецензия предполага многостранни знания: за текста рецензия като специфика и съотнесеност със съвременни доцимологични изисквания; за съдържателните, структурните и формалните особености на проверявания речев жанр; за книжовноезикови

норми и отклонения от тях; за правилност и адекватност на предпочетен езиков изказ и т. н. Качественото изпълнение на задачите е свързано с междудисциплинарен пренос на знания и умения, защото, от една страна, създаването, редактирането, оценяването на един текст са дейности, които предполагат лингвистични знания за съответни характеристики на текста (конститутивни признаци, критерии за прагматическа оценка, модели и равнища на текстова свързаност и т. н.), за спецификата на конкретния жанр, за типове редактиране и фактори, които ги предопределят; от друга страна, изпълнението на съпоставителните задачи, анализът на текстове и методически ситуации предполагат знания и умения по дидактика и методика. Изведеността в част от задачите на конкретна възрастова група ученици изисква и запознатост на студентите със съответните учебни програми и предполаганата според конкретната програма очаквана резултатност по разисквания учебносъдържателен конструкт.

Предложените задачи са примерни, но актуализират многопосочната функционалност на текста в подобен интерактивен образователен дискурс. Моделите на обучително-оценъчна дейност със студентите дават представа за многовариантивността както на дейностите с текста (с оглед и на самоцентричността му – система, структура, функция, и на неговата антропоцентричност (когнитивизъм и прагматика); така и на очакваните резултати по овладяността му като сложен обект на продуциране, редактиране, оценяване, анализиране, съпоставяне. В общата си логическа схема задачите насочват към многовариативността на използване на обратни връзки: студентите пишат текстове; проверяват текстове на състуденти/ученици (които в образователната практика също са форма на обратна връзка); оценяват, редактират, съпоставят текстове. В същото време създадените от студентите текстове (оригинални и репродуктивни, творчески и анализационно-критични) като форма на обратна връзка към университетския преподавател са предмет на разностранна оценка (предположена от лингводидактическа оценъчна база) от страна и на преподавателя, и на останалите студенти. Критериите за оценка на знанията и уменията на студентите също са комплексни: информативност на речта, логичност, пълнота, но и свобода на изказа, оригиналност, ефективност. Осъществява се процес на последващо активиране на многопосочни обратни връзки, носещи информация и на преподавателя, и на студентите, и на конкретния студент (чийто речев продукт се обсъжда). Така в един интерактивен (рецептивен и текстопродуктивен) процес се разменят многократно обратни връзки с цел максимално ефективно и резултатно участие на студентите в процеса на собственото им учене; предоставят се възможности за усвояване на стилове на мислене, на поведение, на стратегии за учене.

Образователният модел е ориентиран не само към резултата от обратната връзка (статичен, представен като готов текст; динамичен – като последователност от действия, свързани с усвояваното учебно съдържание), а и към студента, творящ/предоставящ съответната обратна връзка. От една страна, интерактивните обратни връзки предполагат и свобода в действията на обу-

чаваните – студентът се включва в обучителните дейности според собствената си мотивираност, способности и равнища на компетентност. От друга страна, обучителният модел предвижда и изборност на задачи за изпълнение, предположена и от липсата на време, и от желанието за образователен процес, съобразен с осъзнати интереси и желания на бъдещите педагози. В многовариативността си задачите защитават концепцията за значимостта на съотнесеността на образователните практики и в училище, и в университета с основните етапи на речевата дейност – замисъл, планиране, реализация, контрол. Подобни интерактивни модели на работа дават възможност да се възприемат и оценяват от студентите логиката, дейността и резултатите от дейността на учениците по отделни етапи от работата с текст (от избора на тема до окончателното редактиране на съответния ученически текст и работата с грешките); отработват умения за структуриране на учебни ситуации, съотносими с основни методически изисквания и същевременно с това отговарящи на етапите от работата по създаване/възприемане на текст. Обсъждането на педагогически казуси задава и съдържателни, и технологични модели, които успешно могат да бъдат използвани в педагогическата практика на бъдещите учители (след прецизна адаптираност спрямо сп ецификата на образователните субекти).

Предложените образователни модели са многофукционален образователен потенциал и по отношение на реализираните междусубектни педагогически взаимодействия между преподавател и студенти и между самите студенти при решаването на задачите. Оценъчно-обучителната дейност е не само проверка на усвоени научнометодически знания; свързана е с много предизвикателства спрямо комуникативния маниер и нравствените качества на бъдещите педагози. Предлаганите образователни практики предполагат рефлексивна дейност на различни равнища. На студента се предоставя възможност да се самовгледа в собствената си продукция с оглед изпълнимост на поставена от преподавателя задача, съотнесеност с изисквания за тип текст. Процесът на възприемане от студентите на текстове (на ученици, на състуденти) и тяхна оценка предполага саморефлексивни въпроси от различен порядък: и отнасящи се към конкретния текст и извличане на информация от него (въпроси от типа: Предал ли е ученикът вярно и последователно основните сюжетни линии от текста оригинал? Допуснал ли е авторът фактологически грешки и други книжовноезикови отклонения?), и към ефективността от реализирания в процеса на оценяване мисловен процес от студента (От каква допълнителна информация имам нужда, за да реализирам адекватно оценяване? Потвърди ли се първоначалната ми хипотетична оценка на ученическия текст след подробното запознаване с изведените на външно оценяване критерии? Кои са ключовите позитиви и основните недостатъци на текста, предоставен за рецензиране? Кои и в какво количествено съотношение установени положителни страни и дефицити на проверявания текст е целесъобразно да включа в рецензията? Кои от установените в работата на състудент дефицити да бъдат споделени пред аудиторията и как?). Самостоятелно извървяваният, в подобен саморефлексивен контекст, път на оценяване

на текст е не само целесъобразна обратна връзка за преподавателя, оценяващ оценъчната дейност на студента; моделът допринася и за изработване на определени стратегии за работа в разнообразна дидактическа среда. Възможността за допълнителна саморефлексия и задаване на въпроси относно получената от преподавателя оценка за експертно-оценъчната дейност на студента дава възможност да се осмисли резултатността не само на статично равнище (като готов краен продукт), а и на динамично равнище – като поредица от речеви и мисловни процеси, които подлежат на положително трансформиране. Всичко това активизира развитието на „рефлексивната компетентност" (разбирана „като професионално качество на личността, което позволява най-ефективно да се осъществяват саморефлексивните процеси", допринасящо за развитие, саморазвитие, креативност) на студентите педагози като „необходимо условие за повишаване на професионализма и педагогическото майсторство на учителите" [Иванова 2016: 319 – 320]. При извежданите съпоставки и обобщения всеки студент може да прояви критичност не само според равнището на познания, а и според собствената си представа за етичност; може да участва в модели на безкопромисна фактологичност в извеждането на чужди дефицити или да опитва модели със стимулиращ, мотивиращ, подкрепящ характер (качества, ценни и полезни за бъдещата им практика като учители). Процесът на решаване и обсъждане на задачите имплицитно актуализира значимостта на образователното сътрудничество за достигане до истини при решаване на казуси и проблеми, за извеждането на работещи в практиката модели на групова работа.

В контекста на споделения опит и направения кратък анализ могат да бъдат обобщени основните позитиви на интерактивните обратни връзки при обучението на студенти педагози по посочената избираема учебна дисциплина:

- Позволяват реализиране на прагматична педагогика, учене за текста в контекста на динамична процесуалност, а не чрез модела „диктуване на установени истини".
- Активизират обучение в конструктивистки контекст, свързано с активно, отговорно и мотивирано участие на студентите в процесите на изграждане на собственото знание за текста, създаването му и адекватното му оценяване.
- Развиват критическо мислене и обосновават собствени мисловни модели, защото обучителните варианти предполагат пряка ангажираност на студентите с разбирането на примерите и фактите; с извеждането на обобщения по тях.
- Гарантират ангажираност на студентите не само с директно поднесени учебносъдържателни акценти по конкретната учебна дисциплина, а и с междудисциплинарен обмен, необходим им за целесъобразно решаване на конкретна задача.
- Споделената отговорност между преподавател и студенти в процеса на учене допринася за усвояване на стратегически умения за учене и справяне с разнообразни дидактически ситуации.

➢ Перманентно осъществяваният диалог и прагматичността на обучителния модел, ангажираното участие във вербални дискусии допринасят и за развитие на комуникативната компетентност на студентите, важен аспект от професионалния облик на съвременния педагог. Допирът до персонално недостатъчно знание в определени ситуации също може да се окаже стимул за развитие на бъдещите педагози като уместни комуникатори, етично критикуващи, умеещи да мотивират, стимулират, подкрепят.

➢ Процесите на вглеждане в текста (собствен, на друг продуцент) показват ценността на правенето като действена резултатност; развиват умения за рефлексия и саморефлексия; налагащите се процеси на изборност в различни променящи се ситуации подобряват способността за самооценка, подготвят студентите за обективно оценяване в контекста на конструктивистки образователни тенденции.

Може да се заключи, че раздвижени образователни модели, подобни на представения в статията, влияят върху цялостното развитие на обучаваните: позволяват активност на ума, допринасят не само за разширяване на научно-методическото виждане и за професионалното обогатяване на студентите, а и за развитието им като хора с ценни личностни качества.

References

1. **Balanska, N., S. Georgieva.** Razvivane na umeniya za produtsirane na tekst (razkazite po vaobrazhenie I zadadeni opori) (Developing skills to produce text (imagery and imaging stories). – V: Obrazovatelni tehnologii. Shumen: UI „Ep. K. Preslavski", 2017.

2. **Vasilev, V.** Interaktivni lektsii v tehnologichnoto obuchenie (Interactive lectures in technological education). – V: Sbornik nauchni trudove ot patuvasht seminar Odrin – Cheshme – Izmir – Odrin 04.05. – 09.05.2015. Inovatsii v obrazovanieto. Pedagogicheski fakultet. Shumen, 2015.

3. **Vatsov, S.** Competent model of student preparation. – V: Sbornik nauchni trudove ot patuvasht seminar Shumen – Belgrad – Budapeshta – Viena. 16.05.2013 – 20.05.2013. Inovatsii v obrazovanieto. Pedagogicheski fakultet. Shumen, 2013.

4. **Ivanova, R.** Otnosno refleksivnite umeniya I kompetentsii na uchitelya (Reflective skills and competences of the teacher). – Strategii na obrazovatelnata I nauchnata politika,, 2016, № 3.

5. **Reys, F., S. Braun.** 500 saveta kam prepedavatelya (500 advice to the teachers). Sofiya: Tempus, 1995.

6. Uchebni programi po balgarski ezik I literatura. http://www.mon.bg (Dostap: 01.06.2018 g.).

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-130/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

доц. д-р Снежанка Добрева Георгиева
s.dobreva@shu.bg
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски"

СЪВРЕМЕННИЯТ СОЦИОЛОГИЧЕСКИ ДИСКУРС В СОЦИОЛОГИЯТА

Соня Б. Илиева

THE CONTEMPORARY SOCIOLOGICAL DISCOURSE IN THE SOCIOLOGY

Sonya B. Ilieva

ABSTRACT: Contemporary Bulgarian socialism is a continuation of Marxist-Leninist sociology, which develops within the totalitarian state. But it is institutionalized in this period, which is why it should not be rejected altogether. It has been created by sociologists, who have their considerable justification of sociology as a science – Iliya Yanulov, Zhivko Oshavkov, Stoyan Mihaylorov and others. A whole bunch of Marxist-Leninists continue to work after 1989 in the democratic paradigm of sociology. Their contribution to the development of science in the new social conditions is: the study of contemporary societies, the essence, the direction, trends, the forces and stages of social dynamics, the different types of factors in social development, processes of globalization and their impact on national states and regional processes and many. etc.

KEYWORDS: sociology, social processes, social dynamics, empirical sociological research, classes, social reality, social sciences, socio-economic formation, social ventures

Когато се говори за българска социология трябва да се имат пред вид три важни факта:

1. Огюст Конт създава теорията за своята нова наука – Социология през 1837 г., а само 31 г. по-късно, през 1868 г., българинът Любен Каравелов употребява термина "социология" и прави социологически анализ на обществото. И това се случва в поробена България, чиито контакти с Европа са ограничени. Това се случва, когато европейските социални мислители и философи се колебаят да приемат новата наука или пък я оспорват.

2. По време на властващата в науката и обществото марксистко-ленинска парадигма във времето на т. нар. социализъм, социологията като самостоятелна наука в рамките на социалистическия блок е утвърдена от българския учен Живко Ошавков и последващото създаване на Българско социологическо дружество в България през 1959 г. Това е равно на идеологически подвиг, тъй като в страните от социалистическия блок, включително и в България социологията по това време е забранена.

3. *Съвременната българска социология не може да се разглежда без предходната ѝ марксистко-ленинска парадигма, тъй като науката се институционализира в периода на тоталитарната държава, а след 1989 г. започва да се развива в рамките на демократичните промени в България и започва да функционира нейната демократична парадигма.*

Развитие на социологията в рамките на марксистко-ленинската доктрина

След Първата световна война социологията като наука е поставена на изпитание. Това е период, в който болшевишката партия начело с Владимир Улянаов – Ленин изграждат социализъм в Русия и самата държава е назована Съвет на Съветските социалистически републики – СССР. Българската социология в това време не остава встрани от тези исторически събития, тя откликва на тях, поради което марксистката парадигма в социологията се представя като марксистко-ленинска. Преформулирането на световния дневен след Втората световна война (1939 – 1945), в страни развиващи се според принципите на марксизма–ленинизма, които възпроизвеждат ставащото в СССР, започват процеси за пренастройване на всички научни области по посока на тази доктрина. Този процес най-вече е представен в творчествоно на Т. Павлов, С. Гановски, И. Янулов, Ж. Ошавков, С. Михайлов и др.

ИЛИЯ ЯНУЛОВ (1880–1962) в своята социологическа теория обхваща различни структури и процеси на българската социална действителност, като много често той ги съпоставя със ситуациите в други европейски страни. Теоретичните му анализи и обобщения са изградени въз основа на провеждани от него емпирични социологически проучвания, като по този начин оставя името си като един от родоначалниците на емпиричното социологическо познание в България. В периода след 1898 г. и следващите 30 години провежда над двадесет емпирични изследвания. Най-големи са заслугите му за теоретичното обосноваване на пряката анкета и методите за изучаване на престъпността.

Предмет на неговите проучвания е преди всичко: социалният статус на работническата класа в страната (ватмани, печатари, килимарки и др.); социални и възрастови категории, по-конкретно свързани с децата и учещата се младеж; антиобществените прояви (престъпност, самоубийство и убийство, изоставени деца и др.)

В резултат на емпиричните проучвания И. Янулов написва много научни публикации, студии по социология на правото, социално дело и др. [1]

ТОДОР ПАВЛОВ (1890–1977) дефинира *социологията като наука за структурата и структурната закономерност на обществената действителност*. В своето творчество той отделя значително внимание за изясняването на редица принципни проблеми на социологическото познание, на неговите методи, значение и др.

Взаимоотношението между историческия материализъм и марксистката социология е фундаментално разбиране в социологическата теория на Т.

Павлов. Основната точка в тази конструкция е съсредоточена в разбирането му, че двете науки имат един и същ обект за изучаване – обществото, но те се различават по степен на общност, по предмет, по начин на проучване и по задачи: *Историческият материализъм* е най-обща теория, философия и метод за изучаване на обществото, логика, диалектика и гносеология на социалните промени, включително и за социологията; поради това той има философско-методологическа роля за всички обществени науки, включително и за социологията. *Социологията* има за предмет структурата и структурните закономерности на обществото и неговата динамика, общите и най-общите понятия и категории, и като такава е най-обща, но не философска наука за обществото; тя дава на историческия материализъм конкретен материал за структурата, динамиката и развитието на историята; тя е негова най-обща частнонаучна база.

Т. Павлов поставя на теоретичен анализ и проблемът за отношението между *социологията и другите обществени науки.* Според него социологията е най-обща от всички обществени науки, но не е сбор от техните принципи, закони и категории. Тя се основава на постиженията от всички останали науки за обществото, които са едни от нейните косвени извори. От своя страна в качеството си на най-обща нефилософска наука за социума тя има методологическо значение на по-ниско равнище от философията на историята за всички други социални науки, които изучават отделни негови страни [11], [1], [12].

САВА ГАНОВСКИ (1897–1993) обяснява *произходът на обществото* в духа на Ф. Енгелс и критикувайки едностранчивото тълкуване на Дарвин. Той не отрича ролята на биологичните изменения в началото на очовечаването на маймуните, но според него в този процес са налице и социални сили – трудът и езикът. Социалната динамика той разбира като закономерен процес, в основата на който стои диалектиката на производителните сили и производствените отношения. Редом с тях обаче в този процес второстепенна роля имат и други фактори: природна среда; биологични дадености (расова принадлежност, наследственост и др.); психични особености; нравствени качества и др.

Обществото и неговото развитие – С. Гановски анализира проблемите на типа общество, от гледна точка на *категорията обществено-историческа (икономическа) формация*. Тя според него е основна за социологията даваща правилното научно разбиране на обществото, указва пътя към обективното научно обобщение на социалните явления, към откриване на материалните условия на историческия процес. Чрез нея се разкриват специфичните отлики на обществото от природата, качественото своеобразие на обществения живот и закономерния ход на историческото развитие. Тя дава възможност да се разкрият истинските корени на идейните подбуди на хората в тяхната материална практика. През призмата на тази категория могат да се видят формите на общественото съзнание отражението на общественото битие [1], [12].

ЖИВКО ОШАВКОВ (1913–1982) е ученият, който се *свързва с признаването на социологията в рамките на марксизма-ленинизма,* което става след обсъждане на ръкописа му „Историческият материализъм и социологията“

(впоследствие публикуван като монография). В това научно произведение се проследява закономерния процес на отделяне на частнонаучните знания от философията, за да се приложи този принцип и за социологията, като в същото време се отстоява философския характер на историческия материализъм.

Според Ж. Ошавков обществото се дифиренцира върху върху основата на критерия *основни човешки дейности за задоволяване на основни човешки потребности*. Тези дейности са необходими за развитието на самото общество, за неговото съществуване, функциониране и развитие. От тази гледна точка *четири са компонентите на социологическата структура на обществото:* 1.материално производство; 2.възпроизводство на човешките индивиди като обществени същества; 3.обществено управление; 4.духовно производство и комуникации.

Основавайки се на това твърдение Ж. Ошавков *формулира същността на социологията като наука* – тя изучава най-общите закони на структурата, функционирането и развитието на обществото като цялостна система и на всички социални структури и процеси през призмата на взаимодействието между основните компоненти на социологическата структура. Това означава, че според Ж. Ошавков социологията се интересува от обществото като цялостна система и от всеки социален феномен като елемент на тази система.

Както всяка наука, така и социологията има свои специфични закони, които принципно се свеждат до трайните повтарящите се взаимодействия между компонентите на социологическата структура на обществото. Същността и спецификата на *социологическите закони* Ж. Ошавков определя като като закони на функционирането и саморазвитието на обществения организъм. Това са онези обществени закони, които действат в една или във всички обществени формации и изразяват съществените, необходимите, повтарящите се взаимодействия между основните страни и между главните области на обществения живот, както и между различните социални съвкупности в тяхната цялост [8], [9], [10], [1], [12].

СТОЯН МИХАЙЛОВ (р. 1930) поставя на разглеждане в творчеството си теоретико-методологически и общо-социологически проблеми. Според него, социологията изучава най-общите закони за структурата, развитието и функционирането на обществото като цялостна система и на всички структури и процеси през призмата на взаимодействието между основните компоненти на социологическата структура. Т. е. социологията се интересува от *обществото като цялостна система* и от всеки социален феномен като елемент на тази система.

Социологическата структура е динамична категория, според С. Михайлов. Нейният динамизъм се извежда от три предпоставки, които имат аксиоматичен характер: 1.субект на всяко общество са хората, които сами създават средства за задоволяване на потребностите си; 2.хората винаги действат в по-големи или по-малки общности, обединени от необходими връзки и отношения помежду си; 3.потребностите на хората не могат да се задоволят веднъж завинаги, а постоянно се възобновяват като правило, на по-високо равнище.

Основно свойство на обществото е неговото саморазвитие, което от своя страна включва и е резултат от взаимодействието на два всеобщи процеса: 1.процес на производство на материални и духовни блага; 2.процес на потребление на материални и духовни блага;

Във връзка с това социологическата система съдържа краен брой основни сфери и главни области, които представляват специфични човешки дейности – т. е. *динамизмът е вътрешно присъщ на социологическата система.*

Пълната класификация на социологическата система включва, според С Михайлов: обществото като цяло; отделната страна (държава); обществената група – класа, трудов колектив, семейство и др.

През 1985 г. Стоян Михайлов проблематизира и *категорията социални отдушници*. Според него, това е особена функция на дадено обществено явление или социална форма (средство) за изразходване на натрупана в по-голяма или по-малка част от населението социално-психическа енергия на недоволство от определени потребности. Възможността и необходимостта от социалните отдушници възниква там и дотолкова, където съществува източник на недоволство и незадоволеност, който не може да се премахне – завинаги или за определен период Ролята на социални отдушници могат да играят различни обществени явления – от социалната демагогия до запалянковщината и хобитата на отделните хора.

В огромното творчество на Стоян Михайлов се очертават и други различни познавателни кръгове, като например проблематика свързана с емпиричните социологически изследвания, оптималното функциониране на социалното управление, личността като специфична социологическа система и др. [5], [6], [7], [1], [11].

В полето на марксисто-ленинската доктрина творят още значими български социолози като Жак Натан, Димитър Димитров, Чавдар Кюранов, Петко Симеонов, Петър-Емил Митев, Минчо Семов, Иванка Съйкова, Георги Фотев, Максим Мизов, Нико Яхиел, Венец Цонев, Николай Тилкиджиев, Веска Кожухарова, Захари Стайков, Николай Генов, Духомир Минев, Саша Тодорова, Здравка Тонева, Атанас Атанасов и др. По-голямата част от тях продължават да работят в демократичната парадигма, пренастройвайки своята отправна гледняа точка в социологията.

Българската социология в орбитите на демократичните промени след 1989 г.

Съвременният период на социологическото познание започва се „пренастройва“ към социалната трансформация от тоталитаризъм към демокрация, като стремежът е да се обхванат синтетично основните измерения в български контекст след 1989 г. Започва постепенно еманципиране от задължителните до тази година догми на марксизма-ленинизма. Това се показва чрез проблематизиране на прехода като идеология и практика на социална трансформация, която от гледна точка на социологическата продуктивност се разглежда

като процес на качествено преобразуване и динамизиране на механизмите и ресурсите за социална промяна. Теоретичните и емпиричните изследвания се насочват към дискутиране на основните напрежения и противоречия, задвижващи или спиращи процесите на промяна в икономиката, политиката, институционализирането на демокрацията и правовия ред, социалната стратификация, ценностите, светогледите и идентичностите, публичността и медиите, социалните групи и гражданството.

Съвременната българска социология разработва различни тематични кръгове, които най-общо могат да бъдат групирани по следния начин [3], [4]:

1. Изследване на общите характеристики на съвременните общества, динамиката и перспективите на тяхното развитие. Разработват се нормативни и дескриптивни прогнози и стратегии за социално развитие;

2. Разработват се изследователски полета като философия на политиката, правото и икономиката, футурология, философия на социалните науки, философия на историята, философски въпроси на историческото познание, философия и социология на религията, антропология;

3. Извършват се общотеоретични и интердисциплинарни изследвания, на основата, на които се предлагат публични политики свързони със същността, насочеността, тенденциите, движещи силите и етапите на социалната динамика;

4. Наблюдават се промените в отношението между различните типове фактори в социалното развитие, процесите на глобализация и тяхното въздействие върху националните държави и регионалните процеси;

5. Задълбочено се изследва променящата се роля на половете в развитието на съвременните общества и ролята им в развитието на общочовешките процеси;

6. Проучват се процесите на модернизация и тяхната динамика в глобален и национален мащаб, при отчитане на съотношението между национални, балкански, европейски и глобални фактори в развитието;

7. Във фокуса на значим брой съвременни социолози стои междурелигиозния и междукултурен диалог в европейски и балкански контекст, национални и религиозни идентичности в глобалния свят и тяхната политическа употреба; изследва се българското развитие в рамките на Европейския съюз.

8. Голям обем от социологическата работа е насочена върху анализа на публичните политики посветени на: описанието на политиките; дефиниране и изясняване на проблемите и оценка на потребностите; оценка на сравнителните предимства на политиките; анализ на резултатите, оценка на социалното въздействие и т. н., както и мониторинг и проучване на социалните промени, генерирани от политиките.

9. Полагат се усилия за разработване на концептуални и методологически проблеми в областта на публичните политики и стратегии, свързани с разбирането за демокрацията като участие на членовете или гражданите в процесите на вземане на решения (за организацията или обществото); изследователските проблеми включват също и проблеми на гражданствеността, социалните движения, демократичните политически институции.

10. Изследват се социалните неравенства в условията на социални промени по посока на пазарно общество; появата на рискови групи и социалния контрол;

11. Значителни разработки са насочени към изследване на социалните норми, отклонения и контрол, девиантната мотивация и поведение, процесите на аномия на обществото и маргинализацията на големи социални групи;

12. Анализират се демографски промени, устойчиво развитие и конфликти, и в резултат на тях – мобилност и социална стратификация, социални неравенства, дискриминация;

13. Специално внимание се отделя на превенцията и социалния контрол; социални отклонения и девиантна мотивация; насилие. употреба и трафик на наркотици; корупция и организирана престъпност; конфликти и контрол;

14. Българският политически живот и политическата подкрепа за демокрацията са в центъра на вниманието на немалко социолози и екипи формирани за изследването на този проблем;

15. Важен проблематичен кръг за българската социология се явяват етническите отношения и конфликти в България на Балканите.

16. Анализира се престъпността, като резултат от рисковете на трансформацията и устойчивото развитие;

17. Изучава се историята и съвременно състояние на религиозните доктрини: философия, социология, етика, психология, социална доктрина и антропология; разглежда се тяхната логика, епистемология и мироглед, и др. [12], [6], [2].

Приноси на българската социология към науката

По-нататък в доклада са представени накратко теоретичните постижения на българската социология в различни направления:

1. Теория на социологическото теоретично познание. В тази област българската социология предлага разгърнато, обстойно определение на социологията като наука, като тя е разграничена от историята, историческия материализъм и философията. Дефинират се и частносоциологическите теории и др.

2. *Теория на емпиричното социологическо изследване.* В работата си в тази област българските социолози правят важни принципни разграничения между емпиричното социологическо изследване (ЕСИ) и емпиричното социално изследване, което отразява общото в емпиричните изследвания на всички обществени науки. Разработена методологична схема за понятийните и емпиричните индикатори, като същевременно са дефинирани основни понятия, свързани с ЕСИ. Задълбочено се представят двете основни качества на индивидуалната емпирична информация: достоверност и представителност. Разграничени са двете форми на емпиричната информация – индивидуално и съвкупна.

3. Обща социология. Разработени са концепцеята за социологическата система, на нови общосоциологически категории – за социалните отдушници, социалната динамика, максимализма, както цялостна програма по социология.

Човешката дейност е проблематизирана като основа на социологическата система. Отделен научен кръг представляват мотивите на поведение, съотнесени към социалните структури.

4. Теория за общностната структура. Разграничена е социологическата система от общностната структура, като се показва, че обществената действителност е нещо много по-широко от съвкупността на хората, които са неин съществен елемент, но далеч не я изчерпват. Едновременно с това са предложени системи за класификация на общностите, изследвани са същността, факторите и формите на социалната активност, изяснени са реалните прозеси на общностна диференциация и стратификация в България. Личността е разгледана като специфична социологическа система.

5. Разработени са и редица частносоциологически отраслови, регионални и генетични теории.

6. Методология на изследване на бюджета на времето.

Един от основните приноси в полезрението на българската социология през е това, че откроява значението за формиране на светоглед, разбиране на социалните процеси и създаване на геополитически и поведенчески стратегеми. Тя работи за изграждането на единно национално и успешното включване в международното пространство, задачи които последователно се отстояват през последните десет години чрез избора на актуална проблематика, приобщаването на българското общество и на заинтересования социален субект към дискусии върху моралните проблеми и рисковете на българското общество.

На финала следва да се посочи и един ***ключов принос на съвременната българска социология***: *тя анализира, изследва и дефинира динамиката на идентичностите, породени от процесите на глобализация, политическа интеграция и технологически иновации; ролята на комуникацията и разбирането за създаването на нови индивидуални, групови, национални и наднационални разкази. Обяснява адаптацията към променящите се социални контексти, в резултат на социо-културните и политически трансформации.*

References

1. Antologia na balgarskata sotsiologicheska misal, Sofia, t. 1 – Sast. M. Bachvarov, N. Bachvarova i Y. Vatev, red. M. Bachvarov, 1978; t.2 – Sast. Y. Vatev, S. Slavov i B. Stavrov, red. M. Bachvarov, 1979; t. 3 – Sast. V. Dobriyanov, G. Fotev, Z. Karaivanova i B. Stavrov, red. V. Dobriyanov, 1985.

2. **Dobriyanov, V.** Sotsiologia, sotsialni nauki, istoricheski materializam, Filosofska misal, kn.6, Sofia, 1968.

3. **Koleva, S., Nenkova, D., Treneva, S.** (sastaviteli), Sotsiologiyata v Bulgaria prez pogleda na pokoleniyata (intervyuta s balgarski sotsiolozi), Sofia – Moskva, 2012.

4. **Koleva, S.** Nepisanata istoria na savremennata balgarska sotsiologia, V: Nikolay Tilkidzhiev i Stefan Donchev (sastaviteli). Sotsiologicheski perspektivi. Akademichno izdatelstvo "Prof. Marin Drinov", Sofia, 2002.

5. **Mihaylov, S.** Empirichnoto sotsiologichesko izsledvane, Sofia, 1973; 2-ro izd. – 1980.

6. **Mihaylov, S.** Sotsialni otdushnitsi, sp. Savremennik, kn. 2, Sofia, 1985.

7. **Mihaylov, S.** Kontseptsiyata za sotsiologicheskata sistema v balgarskata sotsiologicheska shkola, Sotsiologicheski problemi, kn. 5, Sofia, 1989.

9. **Oshavkov, Zh.** Istoricheskiyat materializam i sotsiologiyata, Sofia, 1958; 2-ro izd. – Sofia, 1970.

10. **Oshavkov, Zh.** Za haraktera, metodologiyata i metodikata na sotsiologicheskite izsledvania, Sofia, 1960.

11. **Oshavkov, Zh.** Sotsiologiyata kato nauka, Sofia, 1970; 2-ro izd. – 1983.

12. **Pavlov, T.** Sotsiologia i biologia (Kam polemikata na prof. D. Mihalchev – prof. Iv. Kinkel po vaprosa za otnoshenieto mezhdu sotsiologiyata i biologiyata kato nauki). Sofia, 1940.

13. **Stavrov, B.** Istoria na sotsiologiyata v Bulgaria, UI "Stopanstvo", Sofia, 2004.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-131/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

проф. д.с.н. Соня Б. Илиева
катедра „Социална работа"
Педагогически факултет
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски"
e-mail: s.ilieva@shu.bg

ЙОХАН ХАЙНРИХ ПЕСТАЛОЦИ (1746–1827) – „ВСИЧКО ЗА ДРУГИТЕ, ЗА СЕБЕ СИ НИЩО“

Стела А. Бошнакова

JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746 – 1827) – “EVERYTHING FOR OTHERS, NOTHING FOR HIMSELF”

Stella A. Boshnakova

ABSTRACT: This article looks at the moral upbringing ideas of the Swiss pedagogue Johann Heinrich Pestalozzi. It points out several important aspects of the life and work of this remarkable pedagogue which reflect his ideas of the educational impact on children and have left their mark on the development of pedagogy worldwide.

KEYWORDS: Pestalozzi, moral upbringing, family, children, teaching

Винаги е имало, има и ще има хора, чието дело оставя отпечатък не само в умовете, но и в сърцата на хората. Такива личности успяват да събудят заспалата съвест и без принуда да накарат човешкото сърце да състрадава. Личността и делото на Йохан Хайнрих Песталоци са осмисляни и изучавани, творбите му са анализирани и идеите му реализирани от учени, педагози и възпитатели и пак остава достатъчно много за онези, които с жив интерес поглеждат към неговия живот и творческо дело.

Животът на Песталоци е непрекъснато творчество. Много рядко са великите педагози като Песталоци, които да са черпели педагогическите идеи направо от учителската си практика, и затова рядко има педагози, които да са ни завещали толкова безсмъртни идеи за възпитанието и обучението като него. Най-ценното, което завещава Песталоци на поколенията, е неговата безпределна любов към хората, особено към бедните и нещастните [1, с. 5].

Идеите на швейцарския педагог за обучението и възпитанието трябва да бъдат осмисляни през призмата на неговия живот, който най-пълно показва въздействието на истинската любов и желанието да помогнеш на тези, които са слаби и отхвърлени. Педагогиката на Песталоци не е само система от правила и теории, които огрaмотяват, тя е акт на истинско човеколюбие, което произвежда творческа мотивация.

Ето какво самият той казва за своята работа като учител:

„Мъже на моята възраст търсят колкото е възможно по-лесно да се доберат до удобно кресло. С мен обаче не е така. Сега, на стари години, аз трябва да съм доволен, че ме оставят да служа на най-ниските слоеве. Правя го с удоволствие, но по мой собствен начин. Но въпреки ясното ми предвиждане, че няма да по-

стигна нито почести, нито чудеса, венец на моя живот остава фактът, че в това мое начинание можах на стари години да служа толкова дълго на най-долните слоеве“ [2, с. 18].

Тихият семеен кръг, в който Песталоци расте оказва силно влияние върху неговия характер и оставя отпечатък в сърцето му. Любовта и примера на родителите си той съхранява през целия си живот и това му помага да вижда ценността и човешкото достойнство и в най-бедните и отритнати слоеве на обществото.

Отглеждан като нежно цвете, Песталоци нямал възможност да играе със своите връстници по улиците, не познавал техните игри и техните забави. От рано започнали да се проявяват в него силно изпъкващите черти на неговия характер – безгранично добродушие и доверчивост, непоколебима вяра в добрината на хората, много будно чувство за правда и неправда, за честност и нравственост [1, с. 10].

Силната вяра, че хората могат да се променят и понякога неразбираемото за околните желание да помогне на отрудените и нещастните водят Песталоци по пътя на нравственото и възпитателно поприще. Истинското доверие между възпитаник и възпитател стават за него основа на педагогическата му работа.

„Моето нравствено възпитание се основава на интимните отношения между възпитател и възпитаници. Взаимното доверие между учител и деца е първото и най-важно условие за дълбоко и трайно въздействие върху децата. Все по-ясно ме завладява истината, че моят възпитателен идеал може да се постигне напълно само когато между възпитател и възпитаници се установят бащински отношения, пропити с взаимно доверие и любов. Без тази основа всеки строеж в делото на възпитанието е строеж на пясък“ [1. с. 23].

Много от възгледите на Песталоци, освен че са пропити със загриженост за бедните и отхвърлени деца, са проникновени психологически съждения за човешката душа. Затова неговите идеи правят дълбоко впечатление и на друг виден педагог Йохан Фридрих Хербарт.

Пристрастието на Хербарт към идеите на Песталоци е интересно и с това, че двамата всъщност стоят на твърде различни политически позиции. Хербарт се оформя като привърженик на политиката на немската аристокрация и подкрепящата я аристократична буржоазия, докато жизненият и педагогическият идеал на Песталоци е да служи на бедните. И все пак идеите на Песталоци са привлекателни за младия Хербарт. Респектира го философската вглъбеност на швейцарския мъдрец, неговата способност да прониква дълбоко в психологическите основи на възпитателното въздействие, да анализира елементите на човешкото познание и да прави обосновани изводи за учебния процес [3, с. 9].

Докато Хербарт е наречен „философ между педагозите“, то Песталоци съвсем естествено и напълно искрено е психолог на човешката душа. И това той прави безкористно и отдадено. За това свидетелства неговата възпитателна работа в имението Нойхоф, което Песталоци от жал за бедните и гладни селски деца обръща в дом за възпитаване.

Той мислел да привикне, преди всичко, децата на работа: у дома да присукват памук и да помагат в тъкането, а на полето да отглеждат зеленчуци и овощни дръвчета. Покрай възпитаването чрез работа, което Песталоци считал за най-важно, смятал също да обучава децата в четене, писане, смятане и вероучение. Крайната му цел била „да предпази от съвършено пропадане забравените деца на най-бедния слой от човечеството, като им посочи правия път на стопанско добруване“ [1, с. 20, 21].

Поради липса на достатъчно средства, усилията на грижовния педагог се оказват недостатъчни. Издръжката на толкова много деца и стопанаство не е по силите на Песталоци, но думите му продължават да звучат все така изпълнени с жажда и желание да помогне, дори рискувайки собственото си благополучие. В едно свое писмо до цюрихския издател Хенрих Геснер, Песталоци пише:

„Обучението на децата от народа аз виждах като безбрежно блато, газех с усилие из неговата кал, докато най-после открих изворите на водите му, причините за задръстването им, както и схващанията, от които можеше да се намери изход от гибелната безизходица. Отдавна, още от времето на младежките ми години, моето сърце се стремеше като мощен поток, единствено само към целта да пресуши извора на нищетата, в която виждах затънал народа. Години наред живях всред повече от петдесет деца на просяци, делях в нищета хляба си с тях, живях сам като просяк, за да науча просяците да живеят като хора. Идеалът на тяхното образование обхващаше земеделски, фабричен и ръчен труд“ [2, с. 7].

Дълбоката и всеодайна любов на Песталоци често остава неразбрана от неговите съвременници, а днес дори за голяма част от педагозите звучи като неосъществим идеал.

Стопанството му пропаднало, но живата идея, която въодушевявала Песталоци, дала плодове: в обществото се заговорило за неговия опит и за нуждата да се помогне в стопанско и възпитателно отношение на селския земеделски народ.

В Нойхоф Песталоци искал да даде възпитание на нещастните бедняшки деца, като им създаде семейна обстановка, работа според силите им и елементарно обучение. Създаденото от него „училище за бедни деца“ не съществувало дълго, но идеята за такива училища съществува и до днес [1, с. 24].

Идеите на Песталоци за обучението и възпитанието на децата не се ограничават само до материалната задоволеност и придобиването на определени умения. Самият той съпреживява радостите и неуспехите на своите възпитаници.

През есента на 1777 г. Песталоци издал първи печатен отчет за работата си. В него имало хубави характеристики на някои деца, проявили се в добро или в лошо. С голяма любов описва той проявите на детската душа. С голяма радост отбелязва напредъка на децата, а с голяма скръб – лошите им прояви. Но и към добрите, и към лошите прояви на децата той се отнася с бащинска загриженост – първите да поощри и доразвие, а вторите постепенно да изкорени [1, с. 23].

Швейцарският педагог обръща много голямо внимание на нравственото възпитание и на здравото семейство. Неговата цел се състояла най-вече в това да накара децата неусетно да привикнат към нравствените добродетели чрез взаимната любов и доброто семейно възпитание.

„Чисто, здраво и добре поставено семейство създава чисти телесно и душевно, здрави и трудолюбиви граждани. В семейството детето се учи на послушание, прилежание и трудолюбие. Да бъде възпитан човек, ще каже да бъде подготвен да си устрои добре живота. Такова възпитание децата най-добре добиват в своето семейство от пример и подражание на своите родители, братя и сестри“ [1, с. 37].

Според Песталоци възпитанието, справедливостта и религиозността са трите подпори на държавата. Той смята, че **нравственото общество най-добре развива достойнтвата на личността**.

„Цялостният облик на нашата нравственост, пише Песталоци, се състои в съвършеното познаване, можене и желаене на доброто“ [2, с. 220].

Това желание за безпределна любов и състрадание, което съпътства Песталоци през целия му живот е всъщност основата на неговите педагогически търсения. Неговият образ на баща, възпитател и учител на бедните и нещастни деца се съхранява в съзнанието на редица педагози и обикновени читатели на неговите творби.

References

1. **Dochev, G.** Pestalozzi – Zhivot i tvorchestvo. Sofia, 1928. (Pestalozzi – Life and Works)

2. **Pestalozzi, J.** Moite vazpitatelni opiti, Universitetsko izdatelstvo “Sv. Kliment Ohridski” Sofia, 2007. (My Educational Experiments)

3. **Herbart, J.** Izbrani pedagogicheski proizvedeniya, izd. Narodna prosveta, Sofia, 1990. (Selected Pedagogical Works)

Стела Александрова Бошнакова
*Специалност***:** *Педагогика*
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
Катедра „Педагогика и управление на образованието“
ste_bo01@yahoo.com

ИНОВАТИВНИ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОДХОДИ ЧРЕЗ ФУТБОЛ-3 ЗА ТОЛЕРАНТНОСТ И ОГРАНИЧАВАНЕ НА НАСИЛИЕТО, РАСИЗМА И ДИСКРИМИНАЦИЯТА

Стефан Хр. Базелков

INNOVATIVE AND EDUCATIONAL APPROACHES THROUGH FOOTBALL-3 FOR TOLERANCE AND LIMITATION OF VIOLENCE, RACISM AND DISCRIMINATION

Stefan Hr. Bazelkov

ABSTRACT: This report is a peculiar presentation of the innovative form of the football game – Soccer 3. This is a game that basically is like a soccer sports game with three halves. The first half is to familiarize and clarify the rules, the second is to play with the participants in Football 3 and the third to discuss the session, to give points of tolerance and to finish the final standings.

KEYWORDS: discussion, discrimination, mediators, equality, tolerance, tournament, students, school, football, fair play, football session

Младите хора като утрешни граждани на Европа е необходимо да получат повече възможности за развитие, усъвършенстване и участие в управлението и властта. Пред европейското поколение на възраст между 15 и 25 стоят множество структурни предизвикателства. Една не малка част от тази възрастова група е засегната от глобализацията на обществото, периодичните икономически кризи, риска от изпадане в неравностойно положение и бедност. На дневен ред излизат и проблемите свързани с непрекъснатия поток от мигранти, които търсят място за живеене и реализация в страните от Европа. Тази нова вълна от хора е силно уязвима, ранима и податлива на влиянията на негативни социални условия, като например социално изключване, престъпност и умствени и физически здравни проблеми. Тези проблеми стоят в основата на нарастващи разходи, които съпътстват не само отделния индивид, но и европейското общество и икономиката като цяло.

В рамките на Европейския съюз се наблюдават доста ярко очертаващи се неравенства, които често отключват нарастващото напрежение по терените на Европа за масови спортове. При създалите се условия и ситуация съвсем закономерно е да се потърсят подходи и пътища със средствата на популярните спортове за неутрализиране на нарастващата агресия, често пъти прерастваща

в безсмислено насилие. В тази връзка streetfootballworld разработва паневропейски проект, който използва голямата популярност на футболната игра, за да се върнат маргинализираните хора в играта, като за тази цел избира да работи с все по-голям брой организации, неправителствени такива, клубове, асоциации и училища в различни европейски страни, където тези предизвикателства са налице.

Streetfootballworld е организация, която през 2014 година получава наградата за европейски гражданин на Европейския парламент. Този факт отключва значителни възможности за сътрудничество с различни европейски институции и изследователски центрове, където да се разработят уникални и ефективни спортни инициативи с положително социално въздействие. Разработването на нов мрежов подход за включване на спорта като инструмент в социалните дейности, образованието и заетостта в ЕС се улеснява и от дългогодишния опит на организацията при изграждането на добри практики на различни нива за обмен на знания, социално приобщаване, толерантност и превенция на насилието в и чрез спорта.

Целта на настоящата разработка е да се структурира модел за създаване и приложение на иновативна методология и организация за включване на младите европейски граждани в спортни програми за приобщаване, с цел интеграция на всички членове от различните прослойки, етноси и групи в обществото.

За постигане на целта, съвместно с партньорите от streetfootballworld ние си трасирахме основни **задачи,** произтичащи и от персоналните функции и спецификата на настоящата дейност:

1. Изясняване на основните функции на Футбол 3 и възможностите за неговото приложение като средство за възпитание и двигателно обучение на младежи от различни етноси, групи и възрасти.

2. Създаване на организация за обучение на треньори (медиатори) и партньори за обучение по футбол 3.

3. Създаване на мрежа от ключови заинтересовани лица, които имат необходимите компетенции за усвояване и споделяне на добри практики в областта на физическото възпитани и спорта.

4. Организация и провеждане на наблюдение, демонстрация и реализация на постигнатото в областта на футбол 3.

Предмет на изследването са фактори и условията за подготовка, разработване и прилагане на модули и инструменти за обучение и тренировка по Футбол 3.

Обект на изследването са възможностите и компетенциите на главните действащи лица при реализацията на подходите за изпълнение на дейностите при обучението по Футбол 3. В проекта бяха привлечени 25 учители експерти, студенти практиканти в СУ и 800 ученици от 6 училища от гр. Шумен и областта.

Резултати и анализ

За реализирането на проекта първите дейности бяха насочени към разработване на така наречените Session Plans (*Обучителна сесия, която включва три полувремена и предава важни социални послания с помощта на футбол 3*), където конкретно са разработени всички действия през трите полувремена на Футбол 3. Същите бяха проведени на обучителен семинар по проект „Football 3 for respect" по програма Еразъм+.

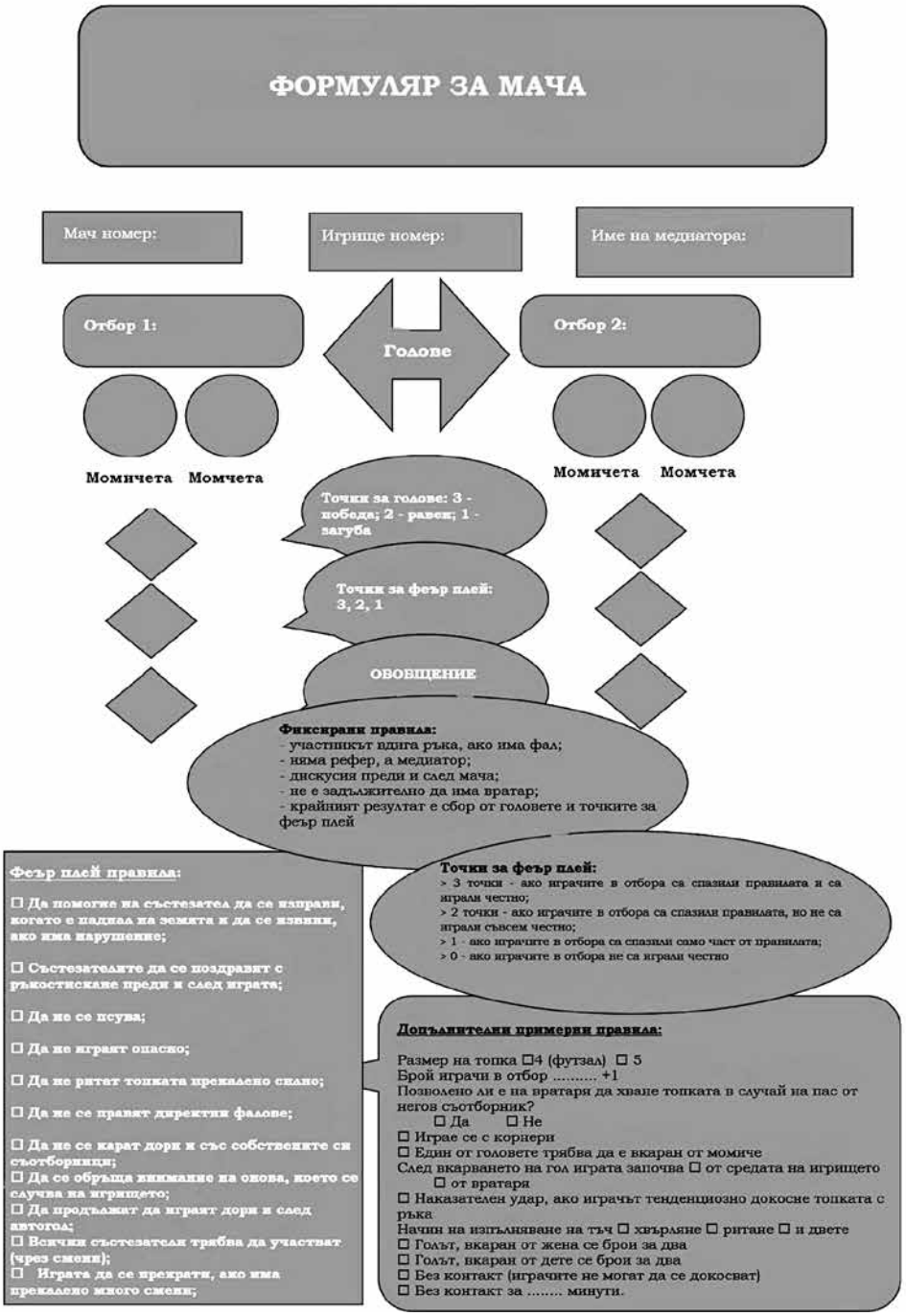
За подготовка на медиатори в областта на Футбол 3 е необходимо главните действащи лица да бъдат посветени в основните моменти от предстоящата дейност. Ключовите моменти, на които се обръща внимание по време на обучителния семинар, са насочени главно към необходимите действията за разбиране, уточняване и реализиране на задачите на теоретичното и практическото обучение:

1. Социално включване на относително по-голям брой участници в и чрез футбола.
2. Приложение на спорта за ограничаване на насилието и борбата с расизма и дискриминацията.
3. Същност и характеристика на Футбол 3. Структура на играта и нейното практическо осъществяване на базата на трите полувремена.
4. Обосновка и реализация на проекта на регионално ниво и в европейски мащаб.
5. Основна цел и задачи, които предстоят при реализацията на проекта „Football 3 for respect"
6. Същност и характеристика на Футбол 3, психологически и педагогически основи и възможности за практикуване на Футбол 3 в условията и в унисон с българската система за физическо възпитание и спорт.

Практическата част на обучението включва дейности, насочени към конкретното провеждане на плановете на сесията.

1. Провеждане на демонстративен турнир по Футбол 3. При тази дейност задължително се обръща внимание на ролята на всеки отделен участник в играта. Провеждането на разгрявката има за цел да убеди участниците, че за провеждането на среща по Футбол 3 всъщност не е необходим съдия. Първото полувреме на играта представлява дискусия преди мача, по време на която двата отбора се събират и обсъждат правилата, които искат да използват. Те стават задължителни и се спазват от всички участници, без да е необходимо това да се контролира от съдия. Дискутират се и специални правила, които да помогнат за решаването на някои социални проблеми. Всичко, което се е съгласувало по време на първото полувреме, се спазва неотклонно по време на второто полувреме, когато се провежда същинската игра. Възникналите конфликтни ситуации по елегантен начин трябва да бъдат решавани и с помощта на медиаторите.

Примерен формуляр за провеждане на среща по Футбол 3



2. Провеждане на второ и трето полувреме от футбол 3. Техническата и тактическата характеристика на играта в тази част не се различава особено от масово практикувания футбол. Спецификата на отделните технически действия, индивидуалните тактически действия, груповите взаимодействия и отборни тактики са зависими пряко от приетите допълнителни правила през първото полувреме, чрез които се цели разрешаването на някои социални проблеми.

3. Дискусия, кръгла маса по въпросите, възникнали при провеждане на турнира. Методологията на Футбол 3 е уникална, по своята същност и е вдъхновена от уличния футбол. Фокусът не е единствено вкарването на голове, получаването на футболни умения или постигането на победа. По време на този тип игра се спазва комбинация от фиксирани и отворени правила. Фиксираните правила са еднакви за всеки мач. Отворените правила са различни и зависят от това за какво ще се договорят отборите и са средство да се наблегне върху честната игра и конкретни социални теми. Точките, които се дават на даден отбор, са комбинация от точките, които се дават за отбелязване на най-много голове и точките за честна игра, които се присъждат по време на дискусията след мача. Точките могат да се присъждат и за участие на играчи от двата пола, чрез самооценка или чрез участие в дискусиите.

Педагогическият експеримент бе проведен в рамките на три месеца в модулното обучение по физическо възпитание и спорт в СУ. Учениците бяха разпределени в контролни (КГ) и експериментална групи (ЕГ) в различните класове. ЕГ наброяваше 340 ученици а КГ 460 ученици.

Проведеното педагогическо наблюдение на учениците от ЕГ и проведения по-късно турнир по Футбол 3 ни позволи да направим някои **обобщения и изводи**:

1. Участниците в проекта са получили добра основа за това как работи Футбол 3 и как да изпълняват различни роли в него.

2. С убеденост можем да потвърдим, че е на лице добро популяризиране на феър плей (без фалове, без шпагати и без обиди; показва се уважение към всички участници, включително съотборници, опоненти, медиатори и зрители) и равенство между половете.

3. Наблюдава се увеличаване на контактите между различните участници при смесване на отборите с играчи с различен произход, от различни училища, групи или организации.

4. Учениците под влиянието на всички участници в проекта разбраха същността на използването на точките, които се дават по време на третото полувреме и тяхната роля за издигането на авторитета на играта.

5. Сформирането на отборите в условията на турнирна борба е удачно да бъде по предварително установени и съобразени с толерантността правила за възраст, произход и равенство между половете.

6. Участниците в проекта напълно разбират какво е това ***„Здравословна конкуренция“.*** Конкуренция която е забавна и конструктивна за всички участници, независимо от това кой печели или губи.

На базата на проведения експеримент, теоретичните обобщения и синтезираните изводи си позволяваме да направим някои препоръки, които според нас биха повлияли положително върху решаването не само на образователните, но и в голяма степен на възпитателните задачи на физическото възпитание и спорта в училище.

1. Препоръчваме заниманията по Футбол 3 да намерят място в програмите на модулното обучение в отделните етапи и степени на СУ. Изработването на програми за осъществяването на обучението може да бъде предмет на множество дискусии и обмен на опит между учителите по физическо възпитание и спорт.

2. По примера на Футбол 3 възпитателната работа може да се прецизира и улесни и при реализирането на обучението по останалите спортни игри.

References

1. **Angelov, V., Shishkov, A.** (1987): *Futbol – uchebnik za studentite ot VIF „G. Dimitrov* (Football – a textbook for the students of „G. Dimitrov"). // S, M i F.

2. **Bazelkov, S.** *Metodicheski aspekti na obuchenieto po futbol I-IV klas (*Methodological Aspects of Training in Football 1 – 4 grade) // *Shumen, 2008.*

3. **Ubinov, A.** (2003): *Futbolen bukvar (*football letter*)*

4. **Tsvetkov, B.** (1995) *Futbolat v uchilishte* (The Football at school), Sofia.

5. **Kostov, K., S. Ivanov.** (2003) *Kniga za uchitelya po fizichesko vazpitanie i sport za 2-ri klas* (A book about the teacher in physical education and sport for second grade. Education), Sofia.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-134/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

Проф. д-р Стефан Христев Базелков
ШУ „Еп. Константин Преславски"
Педагогически факултет Катедра „ТМВФ и спорт" s.bazelkov@shu.bg

СОЦИО-КУЛТУРНИ АСПЕКТИ НА АУТСОРСИНГ ПРОЦЕСИТЕ

Таквор Мануелян

SOCIAL AND CULUTRAL IMPACTS OF OUTSOURCING

Takvor Manuelyan

ABSTRACT: In times where international companies are competing market shares they are forced to optimize their processes and minimize their expenses. In this scenarios the outsourcing topic emerges as a means of effective structuring of the business activity. Often aspect of the social-cultural environment as a factor of outsourcing endeavours are rarely taken into consideration. The aim of this article is to outline which are the cultural dimensions of Hofstede and how they influence on the outsourcing campaigns. Which characteristics should be taken into account when outsourcing takes place in other cultural areas and how should the management culture be adjusted for a successful outsourcing.

KEYWORDS: Outsourcing, Nearshoring, social and cultural impacts of Outsourcing, Offshoring, Hofstede, Organization Culture, Power Distance, Individualism, Masculinity, Uncertainty

Във време на борба за пазарни дялове между големите интернационални концерни фирмите са принудени да оптимизират производството си и да подобрят своята конкурентноспособност. В тази ситуация нараства сложността на стратегическите решения, пред които е изправен мениджмънтът по високите етажи. Мотивирани главно от стремежа за увеличаване на печалбите, както фирмите в сферата на услугите, така и производствените предприятия са принудени да търсят икономически ефективни способи за намаляване на фиксираните си разходи.

Актуален начин за преструктуриране на бизнес процесите с цел покачване на фирмената ефективност и рентабилност е аутсорсингът. Този процес на износ на производство не е от вчера и е набрал скорост в България и други европейски страни. Има много важна икономическа роля и формира важна част от брутния вътрешен продукт. Множество чуждестранни фирми установиха през последните години свои бизнес центрове в България, с главната цел минимизиране на персоналните си разходи. На заден план в тези икономически схеми остават качествените фактори като естествените социо-културни ресурси на

една държава, които могат да изиграят решаваща роля за определянето на това, до колко потенциални региони са подходящи за концентрирането на аутсорсинг кампании.

С поставянето на проблема за аутсорсинга в интердисциплинарна рамка се поражда комплекс от условия – икономически, социологически и психологически, които влияят благоприятно или не върху дейностите.

В тази посока целта ни е да изясним взаимовръзката между понятието аутсорсинг и предпоставките, които влияят върху разпределението му на световните пазари.

Аутсорсингът се явява като едно рационално икономическо решение за оптимизирането на бизнес процесите и в частност за спестяването на разходи. То представлява извеждането на реализацията на дадени услуги, които до този момент са били самостоятелно извършвани от един или много външни изпълнители, при което изпълнителят поема цялостната отговорност за извършването на дефинираните процеси в дългосрочен план. [Bea/Kötzle/Zahn, (2003): 9]

В рамките на конкретизирането на терминологията на аутсорсинга съществуват редица форми и видове на отдаването на бизнес процеси извън фирмената структурна рамка. Предлаганата схема има за цел да визуализира основни фактори, които обуславят аутсорсинг функциите.

Схема № 1. Петте измерения на аутсорсинг по Hermes/ Schwarz, (2005)

Фирмената принадлежност във връзка с аутсорсинга засяга тематиката за външното или вътрешно възлагане на дадени процеси за аутсорсинг. Това означава, че пред дадена фирма се открива възможността както да възложи дадени функции на една външна фирма извън обсега на контрола си, така и да трансферира изпълнението на процеси на изпълнителен орган, който е непосредствено свързан с нея. В този смисъл тежестта пада върху дъщерни фирми, при които главната фирма запазва своята контролна функция при оперативното изпълнение на аутсорсинг процесите.

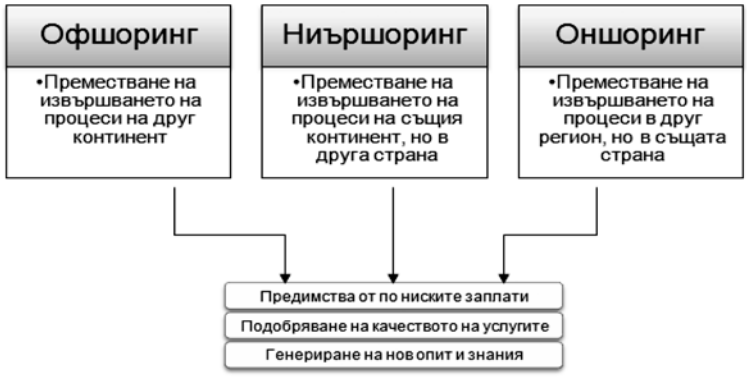
Обема на услугите представлява друг фактор, който обуславя формата и дизайна на отдаването на бизнес процеси за аутсорсинг. От една страна понятието може да бъде структурирано като частично възлагане на отделни задачи от цялостното производство, имащи спомагателна роля, а от друга под формата на тотален аутсорсинг следва да бъдат отдадени цялостни фирмени функции, които не са пряко свързани с основната дейност на фирмата. Такива функции могат да се изразяват в кетъринг, охранителна или почистваща дейност, които нямат пряко влияние върху икономическия ефект.

Според времевия аспект на преден план излиза идеята за интегрирането на процеси във фирмената структура, които са били възлагани за аутсорсинг. За тяхното включване следва да бъдат създадени процесуални структури, които да дефинират функционалността на новите задачи. Този случай може да бъде продиктуван от създала се финансова изгода в извършването на дадени процеси и е познат в научната литература под понятието „бексорсинг", т. е. обратен аутсорсинг.

Броят на подизпълнителите на възложените за аутсорсинг процеси е четвъртият фактор, който играе решаваща роля за избора на формата на външно отдаване на бизнес процеси. Специфична особеност в този смисъл представлява рискът от непропорционално разпределения капитал и в резултат на това създаването на неуравновесена зависимост на фирмите подизпълнители. Адекватни сценарии за елиминирането на този рисков фактор са например т. н. „единичен" или „сингълсорсинг", при който една единствена фирма подизпълнител поема изпълнението на процесите и т. н. „мултисорсинг", чиито принцип се позовава на избора на една или повече фирми според тяхната икономическа рационалност.

Географската локация играе решаваща роля в мотивацията за пренасяне на дадени процеси в държави, където персоналните разходи за значително по-ниски от тези в изходната държава. Научната литература разграничава понятието аутсорсинг според географското разположение на фирмата-изпълнител. Следващата графика изобразява трите вида аутсорсинг, в съответствие от географската локация [Hermes/Schwarz (2005): 30–32].

Схема № 2. Видове аутсорсинг
според географското местоположение Dressler, (2007)



В рамките на съвместната работа с чуждестранни фирми подизпълнители на преден план излиза социо-културната специфика на една аутсорсинг кампания. Това означава, че при планирането на международното сътрудничество следва да бъде уточнена съвместимостта на човешкия потенциал, професионалния морал между управленческите мениджмънт звена. Този процес включва, от една страна, оценка на владеенето на чужди езици на персонала, нужни за оптималната комуникация и културните различия в ценностна ориентация. Ценностната микроструктура на фирмено ниво може да породи нужда от съгласуване на корпоративните отношения между изходната фирма и подизпълнителите.

Културните измерения на Хофстеде

Социо-културната близост е решаващ аспект при избора на държава, към която да се трансферират бизнес процесите. В тази насока значителен принос за създаването на емпирична база за сравнение има холандският учен Хофстеде. Цел на неговото изследване е да установи дали съществуват разлики в управлението и организацията на предприятия в отделните страни и как социо-културните особености оказват влияние върху корпоративния морал.

В рамките на неговите изследвания, обхващащи първоначално 50 държави в 3 региона (Арабски, Западна Африка и Източна Африка), той дефинира пет измерения на националната култура. В по-късен етап той документира шестото измерение – „конфуциански динамизъм", което акцентира върху източните култури, но поради недостатъчната насоченост към западно-европейските културни кръгове, не достига популярността на останалите пет измерения [Scheitza, A. (2012): 16]. На базата на събраните статистически данни Хофстеде конструира точков модел по скала от 0 до 100, който определя по математическа формула съответните стойности за всяка държава.

Петте централни измерения са властовото разстояние, индивидуализъм и колективизъм, мъжественост и женственост, избягването на несигурност и дългосрочната или краткосрочната ориентация. Първото измерение на властовото разстояние дефинира йерархичната организационна структура и неуравновесено съотношение според ранга в обществото. Докато при едно високо властово разстояние се наблюдават централизиращи тенденции, в смисъла на автократичното управление, то при едно ниско властово разстояние Хофстеде установява едно децентрализирано, демократично управление, където служителите очакват да бъдат интегрирани в процеса на вземане на фирмени решения.

Второто измерение противопоставя индивидуалната и колективната личностна система. На преден план в този аспект излиза връзката между работодател и служител. Индивидуализмът предполага чисто професионални работни взаимоотношения, в които двете страни имат изгода една от друга. За разлика от това тълкуване колективизмът се позовава на моралната връзка, подобно на семейния патриархат. Значението на работната връзка има предимство пред професионалните задачи.

Следващото измерение – мъжествеността и женствеността разглеждат социалните функции, в зависимост от половите признаци. При мъжествената ценностна структура се очаква от ръководните лица едно ясно и решително поведение, което поощрява честността и съревнованието между колеги. Конфликтните ситуации в тези общества биват решавани аргументирано и целеустремено. В сравнение с мъжествената ценностна структура феминистичните общества акцентират върху равенството и солидарността в професионалната област. Конфликтите се решават, като се търси консенсус между двете страни, където водещата фигура във фирмата се ръководи от интуицията си и цели да стигне до компромисно решение на даден проблем.

Избягването на несигурността представлява четвъртото измерение по Хофстеде. Общества с висок стремеж към избягването на рискови ситуации преследват емоционалната потребност от правила, дори и те да не са на практика приложими. Тяхната вътрешна мотивация ги кара активно да преследват нови задачи, като прецизността и точността са техни вродени качества. За разлика от това социални групи, стремящи се към по-ниски нива на избягване на несигурност, възприемат обществените правила до такава степен, докато те са наистина нужни. Те се опират на мнението, че целенасочена работа е само тогава нужна, когато дадена цел е техен приоритет. В тяхната ценностна система е изградена толерантност към нови и иновативни идеи и модели.

Последната област на културната идентичност според Хофстеде представлява краткосрочната и дългосрочната ориентация. В рамките на този аспект той съпоставя онези културни групи, които са мотивирани от една прагматична и ориентирана в бъдещето морална система. Като техни опорни точки се възприемат пестеливостта и устойчивостта. Обратният полюс на краткотрайния мироглед от своя страна издига на пиедестал традиционните утвърдени идеали. Тяхната ретроспективна ориентация към този момент към ценностните

концепции цели запазването на стабилността и изградената зона на комфорт [Франова (2003): 3 – 5].

Влиянието на културните особености на Хофстеде върху потенциални аутсорсинг начинания

Важна роля за определянето на културната съвместимост на аутсорсинг процесите играе географския аспект. Аутсорсинг–кампании, които целят да трансферират дадени бизнес процеси на други континенти, като например Офшоринг (Схема 2) създават предпоставки за откриването на значими различия в социокултурната и ценностна система в бизнес отношенията. Тези различия, позоваващи се от своя страна на различните културни измерения като например властовото разстояние в управленската дейност на работните кадри, стремежа към индивидуалност или обратната колективна принадлежност, пораждат нуждата от синхронизиране на мениджмънт стратегиите. Това означава, че например социални групи от страни с ясно изразени индивидуалистични стремежи, които в работните си отношения се базират на професионализъм и ясния стремеж към кариерни постижения трудно биха могли да се идентифицират с мотивационната система на културни кръгове, където колективната идентичност е на преден план. В този смисъл при една съвместна работа могат да се очакват конфликтни ситуации поради различията в работната култура и идеалите им.

Друг аспект, който изисква интегриране на корпоративната култура е решимостта при вземането на стратегически решения. Тук се противопоставят културни кръгове с висока степен на избягване на риск и такива с ниска. Тези различия могат да изиграят решаваща роля в стратегическото позициониране на фирмената стратегия. Липсващата готовност към нови иновативни идеи, модели или методи намалява склонността за поемането на рискове в бизнес средите, което на свой ред не дава възможност за преоткриването на нови бизнес ниши или рентабилни стратегии за увеличаването на печалбите. Това различие е пряко свързано и с петото измерение на Хофстеде – това на краткосрочната и дългосрочната ориентация. Този мотивационен диапазон оказва влияние върху стратегическото поведение при вземане на определящи фирмения успех решения.

Можем да обобщим, че определянето на потенциални рискови тенденции, вследствие на социо-културните различията в различните страни има решаващо значение при аутсорсинг процесите. Хармонизирането на мениджмънт културата на управленческите нива към страната, поемаща аутсорсинга е задължително условие. Реализирането на тази цел може да се осъществи с подбор на човешки ресурси, които да поемат координираща роля в рамките на аутсорсинг кампанията. В рамките на избора на служители, които да изиграят решаваща координационна роля в дадено аутсорсинг начинание, се открива възможността за наемането на човешки ресурси от културния кръг на държавата, където аутсорсинг организирането се планира. В този процес фирми, които нямат опит в чуждестранните бизнес отношения, което е типично за дребния и

среден бизнес, могат да работят съвместно със специализирани фирми за аутсорсинг мениджмънт, които при нужда поемат планирането, структурирането, както и избора на персонал. Важен аспект в този смисъл е изграждането на една приемственост и културно разбирателство, за да се гарантира оптималната съвместна работа.

В заключение може да се каже, че културните измерения на Хофстеде дават теоретичната и практическа основа за успеха на аутсорсинг кампаниите. В процеса на избор на страната, приемаща функционалното изпълнение на бизнес процеси, следва да бъде анализиран социо-културния фактор с цел достигането на хармония в съвместната работа. Решаващ е стремежът към изграждане на култура на принадлежност към корпоративната структура и идентифицирането на служителите с морала и работния кодекс на съответната фирма. Това означава, че цели като намаляване на персоналните разходи и подобряване на качеството на услугите, които са централни мотивиращи цели за предприемането на аутсорсинг са в пряка зависимост от социо-културната съвместимост в двустранния процес. Само тогава, когато бизнес отношенията са в хармония, се създават нужните предпоставки за успешен аутсорсинг.

References

1. **Bea, F. X.**, **Kötzle, A.**, **Zahn, E.** (2003) *Outsourcing unternehmensnaher Dienstleistungen (1. Auflage),* Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften.

2. **Dressler, S.** (2007) *Shared Services, Business Process Outsourcing und Offshoring; Die moderne Ausgestaltung des Back Office – Wege zu Kostensenkung und mehr Effizienz im Unternehmen,* Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler | GWV Fachverlage GmbH.

3. **Hermes, H. J., Schwarz, G.** (Hrsg.), (2005) *Outsourcing; Chancen und Risiken, Erfolgsfaktoren, rechtssichere Umsetzung (1. Auflage)*, München: Rudolf Haufe Verlag GmbH.

4. **Hofstede, G., Hofstede G. J.** (2011) *Lokales Denken, globales Handeln; Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management (5. Auflage),* München, Deutscher Taschenbuch-verlag.

5. **Scheitza, A.** (2012) *Kulturelle Unterschiede im Arbeitsleben* http://shop.aww-brandenburg.de/media/files_public/hlikcbktjru/2 – 010 – 0502 – 4_D_Leseprobe.pdf

6. **Genov, Yu.** (2002) Kulturata kato osnovna determinanta na produktivnostta i vazmozhnostite za prosperitet.

7. **Franova, Milena** (2003) Kulturni spetsifiki na mezhduorganizatsionnoto satrudnichestvo.

8. **Hofstede, H.** (2001) Kulturi i organizatsii, Softuer na uma.

Изследването е финансирано по вътрешноуноверситетски проект № РД-08-131/07.02.2018 г.на Шуемнски универсритет „Епископ Константин Преславски“.

Таквор Мануелян
(*takvorm@gmail.com*)
ШУ „Еп. К. Преславски“
Докторант в катедра „Социална работа“

ИЗСЛЕДВАНЕ НА САМОЧУВСТВИЕТО, АКТИВНОСТТА И НАСТРОЕНИЕТО НА СТУДЕНТИ ОТ АГРАРЕН УНИВЕРСИТЕТ – ПЛОВДИВ

Таня Х. Колева

SURVEY OF THE SELF-ESTEEM, ACTIVITY AND MOOD OF STUDENTS FROM AGRICULTURAL UNIVERSITY – PLOVDIV

Tanya H. Koleva

ABSTRACT: The aim of the present study is to study, compare and analyze the degree of self-esteem, activity and mood of students from the Agricultural University of Plovdiv. A complex methodology is included, which includes: pedagogical observation, conversation, SAN – test providing information about the self-esteem, activity and mood of students from the Agricultural University of Plovdiv. The cumulative results of the average values of the surveyed indicators – the self-esteem, activity and mood in the students who are sporting exceed significantly the same for non-sportsmen.

KEYWORDS: self-esteem, activity and mood of the students who are sporting and who are non-sporting

В съвременния свят ежедневието на всички е много динамично и младите хора не правят изключение. Техните ангажираности като студенти са многобройни. Академичната им заетост също е висока [4]. За да са успешни, те трябва да бъдат активни, да имат добро самочувствие на специалисти, подплатено с много знания. За да проверим тяхното самочувствие, активност и настроение, използвахме САН-тест [1]. Емоционалното състояние на изследваните лица беше установено чрез методиката на А. Б. Леонова (1984) за изследване на функционалното психично състояние – „САН тест“ (Самочуствие, Активност, Настроение) [5]. Много и различни автори са изследвали самочувствието, активността и настроението на студентите [2, 3, 4, 6, 7], за да определят някои личностни особености: психоемоционални реакции, особености на емоционалното състояние и др.

Самочувствието е състояние на човека в зависимост от душевните и физическите му сили, състояние на духа, което се определя от мнението за собствените достойнства и възможности [8]. Активността според същия източник [8] е дейност, дееспособност, оживление, енергия. Настроението според тълковния

речник [8] е вътрешно душевно състояние, склонност към нещо, желание, насока на мисли, чувства и други обществени настроения.

Настроение е относително продължително емоционално състояние. Настроенията се различават от простите емоции с това, че са по-малко специфични, по-малко интензивни и по-малко вероятно да бъдат причинени и предизвикани от конкретен стимул или събитие [9].

Провеждайки САН-тест за нас представляваха интерес не стойностите на самите показатели, а и тяхната съвкупност, както и какви са разликите между спортуващите и неспортуващи студенти от Аграрен университет – Пловдив.

Предположихме, че студентите, които спортуват, ще проявяват по-висока активност, по-добро самочувствие и по-добро настроение.

Целта на настоящето изследване е да се проучи, сравни и анализира степента на самочувствието, активността и настроението на студенти от Аграрен университет – Пловдив.

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

1. Да проучим, анализираме и обобщим литературните източници по проблема.

2. Да установим каква е степента на самочувствие, активност и настроение на студенти от първи курс на Аграрен университет – Пловдив.

3. Да анализираме данните от изследването.

4. Въз основа на анализа и получените резултати да направим изводи и препоръки за практиката.

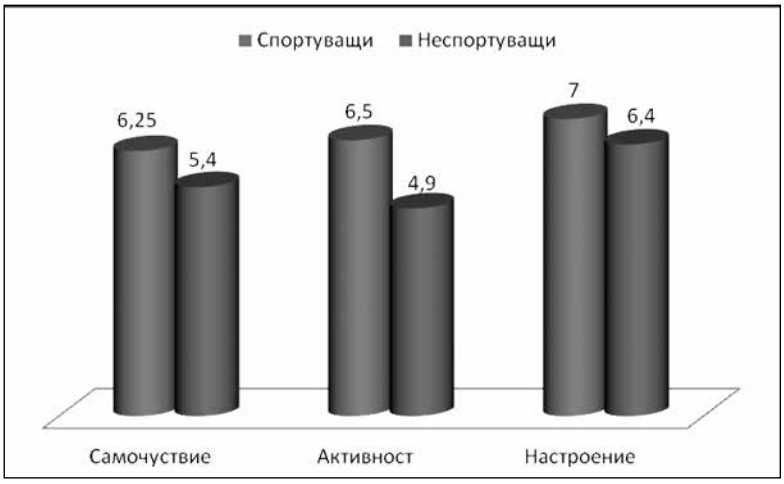
Предмет на изследването са степента на самочувствието, активността и настроението на студентите от Аграрен университет – Пловдив.

Приложена е комплексна методика, която включва: педагогическо наблюдение, беседа, САН – тест, предоставящ информация за самочувствието, активността и настроението на студенти от Аграрен университет – Пловдив.

Обект на изследването са 43-ма студенти от първи курс (редовно и задочно обучение) на специалност Аграрен туризъм при Аграрен университет – Пловдив на средна възраст 19,2 г.

Анализ на резултатите

След като анализирахме резултатите от теста, забелязахме следните тенденции (фиг. 1). Изследваните лица, които определят себе си като спортуващи хора, проявяват по-добро самочувствие от останалите, които смятат себе си за неспортуващи. Трябва да отбележим факта, че студентите от двете изследвани групи проявяват добро самочувствие. Стойностите на хората, които спортуват обаче са с 0,85 пункта по-високи от тези на изследваните неспортуващи.



Фиг. 1. Изследвани лица, които се определят като спортуващи и неспортуващи

Следващият показател, по който сравняваме двете групи, е активност. Тук се наблюдава една по-осезателна разлика между двете групи и тя е в полза на спортуващите – 1,6 пункта и това е разбираемо. Студентите, които определят себе си като спортуващи, имат активност 6,5 пункта, а неспортуващите 4,9 пункта.

Данните от следващия измерван показател са за степента на настроение на изследваните лица. Тук виждаме, че отново резултатите са в полза на спортуващите изследвани лица. Средните стойности са 7 пункта за спортуващите и 6,4 пункта за неспортуващите.

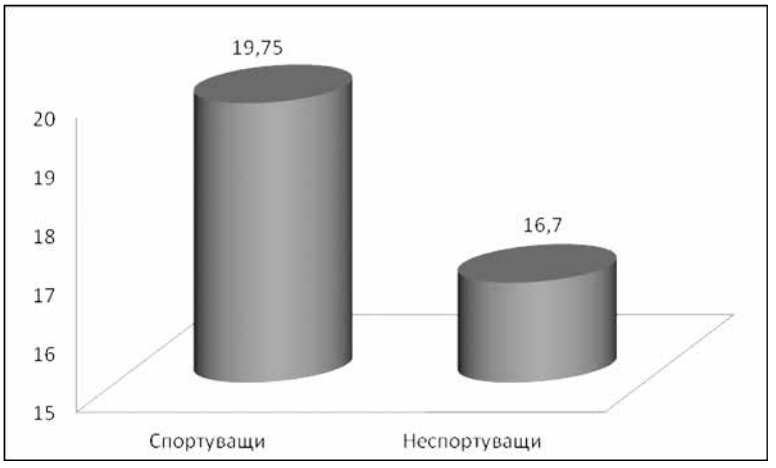
От така направения анализ се вижда,че спортуващите изследвани лица имат по- добри самочувствие, активност и настроение в сравнение с неспортуващите.

За нас обаче беше важно да проследим не само отделните показатели, а и тяхното съотношение (фиг. 2).

Сумирайки средните стойности на отделните показатели на САН – тест установихме какво е цялостното психоемоционално състояние на изследваните лица. Спортуващите изследвани студенти имат общ сбор на средните стойности на самочувствие, активност и настроение – 19,8 пункта, докато тези, които не спортуват – 16,7 пункта. Тук разликата вече е наистина осезаема.

Наблюдава се, че и неспортуващите изследвани студенти имат добро самочувствие, активност и настроение, макар да са с 3,1 пункта по-ниски. Това се дължи на факта, че изследваните лица са във възраст, в която все още нямаме голям дефицит на двигателна активност. Също така не е за пренебрегване фактът, че всички изследвани лица бяха отпочинали и не бяха под влияние на стрес по време на изследването, което също благоприятства доброто психоемоцио-

нално състояние. Макар и малки в различните показатели съществуват разлики в полза на спортуващите изследвани лица. Забелязва се, че лицата, които определят себе си като спортуващи, имат висока активност, добро настроение и добро самочувствие.



Фиг. 2. Самочувствие, активност, настроение при спортуващи и неспортуващи лица

Изводи

1. Изследваните лица от Аграрен университет – Пловдив, първи курс (редовно и задочно обучение) проявяват добро самочувствие, активност и настроение.

2. Изследваните лица от групата на спортуващите имат по-високи стойности на изследваните показатели – самочувствие, активност и настроение.

3. Сумарните резултати от средните стойности на изследваните показатели – самочуствие, активност и настроение, при спортуващите изследвани лица надвишават значително същите при неспортуващите.

Препоръки

1. Да се разшири проучването, като се обхванат по голям брой студенти от различни специалности и курсове.

2. Да се увеличат задължителните форми за физическо възпитание и спорт в Аграрен университет – Пловдив, с цел подобряване общото психоемоционално състояние на студентите (самочувствие, активност и настроение).

3. Да се увеличат и избираемите форми за физическо възпитание и спорт.

References

1. **Doskin, V. A, Lavrentieva, N. A., Miroshnikov, M. L., Sharay.** 1973. Voprosi psihologii. № 6. s. 141 – 145.

2. **Ivanova, A.** 2011. Efekt ot zanimaniata s aerobika warhu niakoi morfofunktsionalni I psihofizicheski harakteristiki na 21 – 25 godishni studentki. Sofia. (Disertatsia).

3. **Kanchev, O.** Korelatsionen analiz na spetsializiran test "SAN" za izsledvane na psihofizicheskoto sastoyanie v boino-prilozhnite tehniki.

4. **Koleva, T. 2006.** Metodika za spetsializirana fizicheska podgotovka na student za preodolyavane na stresovi situatsii. Sofia. (Disertatsia).

5. **Leonova, A. 1984.** Psihodiagnostika funktsionalnih sostoyanii cheloveka. Moskva.

6. **Margaritov, M. 2015.** Diagnostika i profilaktika na hipodinamiyata i stresa chrez fizicheski uprazhnenia I sport. Plovdiv. (Disertatsia).

7. **Petkova, M., K. Krumova.** Izsledvane na emotsionalnoto sastoyanie na student pri zanimanya po podvizhni I sportnopodgotvitelni igri.

8. Talkoven rechnik. www.info@rechnik.info

9. **Thayer, Robert E.** 1989. The biopsychology of mood and arousal. New Yok, NY: Oxford University Press.

доц. д-р Таня Хипова Колева
t.hk@abv.bg
Аграрен университет гр. Пловдив

СЪВРЕМЕННИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПРАКТИКИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В V КЛАС (УСВОЯВАНЕ НА ПРАВОПИСНИ ОСОБЕНОСТИ НА ДУМАТА, СВЪРЗАНИ С МОРФЕМНИЯ Й СТРОЕЖ)

Татяна В. Митева

MODERN EDUCATIONAL PRACTICES IN TEACHING BULGARIAN IN THE 5th GRADE (LEARNING OF SPELLING PECULIARITIES OF THE WORD, WHICH ARE RELATED TO ITS MORPHEMIC STRUCTURE)

Tatyana V. Miteva

ABSTRACT: The article presents some educational practices in teaching Bulgarian in the 5th grade with regard to the pragmatic learning of spelling peculiarities of the word, which are related to its morphemic structure. The proposed algorithms for spelling-morpheme analysis, for spelling mistakes' correction and the synthetic exercises have an indisputable practical and applied value, lead to the improvement of language skills and raise the spelling culture of students.

KEYWORDS: educational practices, teaching Bulgarian, word, morphemic structure, algorithms, synthetic exercises, spelling mistakes, spelling and morphemic analysis

Прагматизирането на родноезиковото обучение свързва основната му цел – развитие на комуникативната компетентност на учениците – с овладяване от тях на практически умения за продуциране на текст и пълноценно включване в разнообразни речеви ситуации на основата на книжовните норми. В такъв образователен контекст нараства значението на правописната култура на учащите се като елемент от езиковата им култура.

В съвременния динамичен, технологизиран свят учениците четат помалко, не са достатъчно мотивирани и концентрирани, а езикът е абстрактен, труден за усвояване. Това са някои от причините, предопределящи увеличаващия се брой и значимостта на допусканите нарушения на езиковите норми, а най-честите отклонения от тях са правописните. Ето защо е важно да се работи системно по откриването, осмислянето и отстраняването им, по формирането на правописни навици у учениците, което да доведе до минимално отклонение от книжовните норми при писане.

Знанията за морфемния строеж на думата са основополагащи за изграждане на правописни и правоговорни умения. Важността на връзката между правопис и морфемен състав на думата се определя от морфологичния (морфематичния) принцип, приет за основен в българския правопис, което дава възможност при работа върху правописните грешки на учениците да се прилага комплексен подход – да се акцентира върху знания по фонетика, морфематика и лексикология (а във връзка с употребата на членната морфема – и на синтаксиса), да се търси по-добра практическа приложимост на познанията за звуковите промени в думите и произтичащите от тях правописни проблеми.

Изучаването на морфемния строеж от учениците се реализира в V клас – начало на нов образователен етап. Важно е в процеса на обучението те да достигнат до извода, че правописните проблеми в думите най-често се появяват на морфемната граница (при съгласните) и в слаба позиция за гласните (когато те не са под ударение). Това би мотивирало петокласниците да прилагат уменията си за морфемен анализ при проверка на думи с правописни особености и така да намалят грешките в писмената си реч.

Търсенето на целесъобразни решения за прагматизиране на езиковото обучение и подобряване на правописната култура у учениците е предпоставка за насочване на вниманието в настоящата статия към експериментиране на някои образователни практики, включващи упражнения за откриване, анализиране и редактиране на правописни грешки, свързани с морфемния строеж на думата; използването на различни алгоритми за практическо овладяване на основни правописни норми и тяхното прилагане от петокласниците в собствената им реч.

Настоящата статия представя някои образователни модели на работа в обучението по български език в V клас, целящи чрез знанията за морфемите и за звуковите промени в думата да се развиват умения у учениците за правописна бдителност, за прилагане на правописните правила, а по този начин да се стигне до намаляване на допусканите правописни грешки в писмената им реч. Подобряването на правописните умения на петокласниците се постига в резултат на системна и последователна работа чрез разнообразни упражнения, които се използват при различни теми от учебното съдържание по български език в V клас през цялата учебна година. Изучаването на правописните особености на думата в зависимост от морфемния ѝ строеж се обвързва със системата на ученическите писмени и устни текстове – в определените уроци (речеви дейности за редактиране на правописни грешки), в уроците по български език – чрез работа върху откъси от преразкази и съчинения, използвани като обект на анализ. Експериментираните образователни практики допринасят за прагматичното усвояване на правописните особености на думата с оглед на морфемния ѝ строеж, а то, от своя страна, се осъществява в няколко плана: автоматизиране на уменията за правописен и морфемен анализ на думите; подобряване на уменията за редактиране, като се аргументира избраният

редакционен модел; повишаване на правописната култура на учениците при създаване на репродуктивен текст (преразказ) и текст оригинал.

Основен метод за проверка на правописа на думи с ортограми е морфемният анализ. Затова на учениците се предлага при различните упражнения върху правописните особености модел за откриване на морфемите в думата. Този алгоритъм за морфемен анализ активно се използва в различни типове упражнения.

Алгоритъм за морфемен анализ

1. С помощта на сродни думи открий корена на дадената дума (например *изстудената*). Сравни сродните думи с дадената и тази част от тях, която се повтаря във всички сродни думи, е коренът ù. (***студ**, **студ**ено, **студ**енина*) Коренът е ***студ*** и на него се дължи нещо общо в значението на всички сродни думи.

2. Ако има морфема пред корена, тя е представка. ***Из*** е представка и може да се провери в състава на други думи. Постави я пред други корени. Например: ***из**-хвърлям, **из**-ход, **из**-граден.*

3. Открий формообразувателните морфеми в думата. Провери има ли определителен член. ***Та*** е членната морфема за женски род. Намери окончанието, като сравниш дадената форма и формата за множествено число на думата. Морфемата, която се променя, е окончанието (пример: изстуден**а** – изстуден**и**). Окончанието е ***а*** в конкретния пример.

4. Наставката е морфемата между формообразувателните морфеми (в случая окончанието *а*) и корена *студ*. Това е морфемата *-**ен***. Наставката *-ен* може да откриеш и в други думи, като я поставиш след други корени (например *град-**ен**, вход-**ен**, род-**ен***). За да разграничиш наставката от окончанието, сравни две граматични форми на думата. Морфемата след корена е наставка, ако се запазва в различните граматични форми, и е окончание, ако се променя.

Морфемният анализ може да се използва като начин за проверка на различни правописни особености, свързани със закономерни звукови промени в речта, честа причина за правописни грешки. От важно значение е петокласниците да придобият умения сами да откриват тези грешки, да разбират причините за тяхното възникване и да не ги допускат. Проведената експериментална работа изведе целесъобразността от използването на следния алгоритъм за правописно-морфемен анализ на ортограми в различни морфеми:

Алгоритъм за правописно-морфемен анализ

1. При проверка на думи със замяна на гласни – замяна на гласни поради редукция в представката, в корена, в наставката или по други причини в окончанието и в определителния член:

1.1. **В представката** – Определи морфемите в думата *укорявам* [*окорявам*]. Представката *у* звучи като *о*, защото не е под ударение и се наблюдава звуковата промяна редукция. Припомни си правилото, че морфемите се пишат по един и

същ начин, независимо как се изговарят. Намери сродна дума, в която съмнителната гласна е под ударение (*укор*). Това е гласната, която трябва да напишеш в представката.

1.2. **В корена** – Открий корена на думата *дъждовен* [*даждовен*]. Гласната *ъ* звучи като *а*, защото не е под ударение. Намери сродна дума, в която съмнителната гласна е под ударение (*дъжд*). Това е гласната, която трябва да напишеш в корена.

1.3. **В наставката –** Открий наставката в думата *рекъл* [*рекал*]. Неударената гласна *ъ* звучи като *а*. Напиши формата на думата (например за множествено число – *рекли*). В нея гласният звук изпада. Това е непостоянното *ъ*, което трябва да напишеш във формата за мъжки род единствено число. Открий наставката в думата *трясък* [*трясак*]. Напиши формата за множествено число *(трясъци*). Гласният звук се запазва и той е постоянното *ъ* от наставката *–ък* на съществителни имена от мъжки род. Открий наставката в думата *викал* [*викъл*]. Неударената гласна *а* звучи като *ъ*. Напиши друга форма на думата (*викали*). Припомни си правилото, че щом гласният звук се запазва в останалите форми на думата, във формата за мъжки род единствено число се пише *а.*

1.4. **В окончанието** – Открий окончанията в глагола *чета* [*четъ*], *четат* [*четът*]. От кое спрежение е глаголът? Тук окончанието е под ударение, тоест не става въпрос за редукция на неударени гласни. Припомни си правилото, че в глаголи от I и II спрежение 1 лице единствено число и 3 лице множествено число сегашно време, когато окончанието е под ударение, се изписват буквите *а* или *я*, но се произнасят звуковете *ъ* или *ьъ*.

1.5. **В определителния член** – Открий определителния член в думата *града*. Какви звукове съдържа тя [*градъ*]? Припомни си правилото, че в членната морфема произнасяме звука *ъ*, но го отбелязваме с буквата *а.*

2. При проверка на думи със замяна на съгласни поради уподобяване на съгласни по звучност/беззвучност в представката, в корена, в наставката:

2.1. **В представката** – Определи морфемите в думата *сделка* [*зделка*]. Беззвучният съгласен *с* под влияние на звучния съгласен *д* се озвучава и започва да звучи като *з*. Използвай знанията си за правописа на представките. Защо трябва да се напише *с*, а не *з?* Същата правописна особеност я има и в думата *сграда* [*зграда*]. Определи морфемите и провери правописа на представката. Тя е представката *с* и независимо че се чува *з,* се пише *с*. Правописът на представката може да се провери и чрез сродна дума – например (*съградя*).

2.2. **В корена** – Открий корена в думата *книжка* [*книшка*]. Звучният съгласен *ж* под влияние на беззвучния съгласен *к* се обеззвучава, тоест двата съгласни звука се уподобяват. Намери сродна дума, в която съмнителният съгласен звук е пред гласен звук – например (*книжа*). Припомни си правилото, че морфемите се пишат по един и същ начин, независимо как се произнасят. Коренът на думата завършва с *ж*, а не с *ш*. При обеззвучаване на звучни съгласни в края на думата например *род* [*рот*] намери форма на думата или друга сродна дума, в която крайният съгласен е поставен пред гласен звук (*родове, роден*).

2.3. **В наставката –** Открий наставката в думата *градеж* [*градеш*]. Уподобяването на съгласни е в края на думата. Намери нейна форма, в която крайният съгласен звук да бъде поставен пред гласен – например (*градежи, градежът*). Има и група думи, които се пишат с наставка *-итба*. В нея става уподобяване на съседни съгласни звукове, предпоставка за правописни грешки. Това са съществителни имена, свързани с някаква дейност, чийто правопис на наставката трябва да се запомни (*коситба, беритба, гонитба, вършитба* и др.).

3. При проверка на думи с изпадане на съгласни поради струпването им най-често на границата между морфемите:

3.1. **Между представката и корена** – Определи морфемите в думата *беззвучен*, която може да се напише грешно *безвучен*. Обясни защо има удвояване на съгласни.

3.2. **Между корена и наставката** – Определи морфемите в думата *вестник*, която може да се напише грешно *весник*. Провери правописа на думата чрез сродни думи, в които съмнителният съгласен звук е пред гласен – например (*вести, вестоносец*).

3.3. **В наставката** – Открий наставките в думата *артистка*, която неправилно може да се напише *артиска*. Провери правописа на думата със сродна дума, в която съмнителният съгласен звук се намира пред гласен – например (*артисти*). Открий наставката в думата *спортист*, която грешно може да се напише *спортис*. Провери правописа на думата чрез друга нейна форма – например (*спортисти*).

4. При проверка на думи с двойни съгласни:

4.1. **В наставката** – Определи морфемите в думата *конен*. Напиши формите на прилагателното име за женски род, среден род единствено число и за множествено число (*конна, конно, конни*). Напиши останалите нечленувани форми на прилагателното име *особен* (*особена, особено, особени*). Направи извод кога в думите се пише двойно *н* и кога – едно *н*.

4.2. **В членната морфема** – Напиши членуваните форми на съществителното име *радост* и на числителното име *пет*. Членувай съществителното име *ос*. Направи извод кога в думите при членуване се пише двойно *т* и кога – едно *т*.

Алгоритъмът дава инструкция за откриване и осъзнаване от учениците на някои основни правописни особености в думите чрез морфемите в тях. Той се използва активно във всички уроци за упражнения върху правопис и правописни грешки. Ефектът от него е осезаем. Системното използване на алгоритъма за правописно-морфемен разбор на думи води до осъзнат начин за преодоляване на правописните затруднения и намаляване на правописните грешки в писмената реч на учениците. Подобни алгоритмични модели е целесъобразно да се предоставят в речевата практика и като нагледно помощно средство на учениците.

Създаването на правописни навици е дълъг процес, изискващ системна работа през цялата година при разглеждането на различни теми от обучението по български език. От особено значение за постигане на добри резултати в пра-

гматичното усвояване на правописните особености на думите в зависимост от морфемния им строеж е прилагането на примерен алгоритъм за саморедактиране на текст (с оглед на недопускането на правописни грешки). Използването му от петокласниците е подходящо в часовете за развитие на комуникативните им способности, както и във всички случаи при създаване на собствени текстове при прехода от чернова към белова [Георгиева 2017$_1$: 160 – 174].

Алгоритъм за редактиране на правописни грешки в собствен текст при преход от чернова към белова

Преди да препишете текста си на белова, прочетете внимателно черновата, като следвате действията:

I. Проверете дали сте изпълнили с оглед на поставената задача изискванията за създаване на текст с определено съдържание и структура (при съчинение – дали пълно, точно, ясно са предадени отделните му части, дали са умело свързани; при преразказ – дали фактологически вярно, пълно и последователно са преразказани основните епизоди в него, умело ли е преразказана пряката реч; постигната ли е граматическа свързаност на създадения от вас текст чрез уместна употреба на глаголни времена, на местоимения, подходящ словоред, правилно съгласуване на думите).

II. Прочетете отново текста, за да проверите дали не сте допуснали правописни грешки. За тази цел:

1. Проверете отбелязани ли са с главни букви първите думи в изреченията и всички съществителни собствени имена.

2. Проверете правилно ли са написани представките в думите.

3. Спазили ли сте правилото за правопис на думи с *подвижно ъ* и *непостоянно ъ*?

4. Проверете правописа на думи, в които има редукция на неударени гласни, като поставите съмнителния гласен звук под ударение в сродна дума или в друга форма на думата.

5. Проверете как сте написали думи, в които има струпване на съгласни, или уподобяване на съгласни по звучност/беззвучност, като поставите съмнителния съгласен звук пред гласен в сродна дума или в друга форма на дадената дума.

6. Проверете правописа на думи с двойни съгласни.

7. Проверете правилно ли сте написали членуваните форми на думите.

III. Прочетете отново писмената си работа и проверете за лексикални и стилистични грешки (неуместно употребени думи, двусмислици, повторения), пунктуационни грешки (изпуснати, неправилно или излишно поставени пунктуационни знаци), правилно графично оформление на текста

Ако сте допуснали грешки, ги поправете и препишете текста си на белова.

Предложеният алгоритъм за редактиране на собствен текст има практико-приложна стойност, може да се развива и обогатява и помага на учениците да

подобряват правописните си умения; може да се включва като част от по-разширени алгоритми за анализ на текст [Добрева 2017: 6 – 7].

Откриването и редактирането на правописни грешки, като се използват знанията за морфемния състав на думите, е практика, която се прилага при работа върху собствени текстове, в различни уроци по български език с акцент върху правописни особености на думите, в часовете за развитие на комуникативните способности на учениците. В урок за поправка на преразказ с дидактическа задача на петокласниците се дават откъси, в които те трябва да открият правописните грешки, да посочат вида им, да ги запишат в съответната колона на таблицата и да предложат подходящ редакционен вариант. Текстовете за редактиране са взети от преразкази на приказката „Човекът и змията", като дидактическата задача е подробен преразказ от името на лозаря.

Вид правописна грешка	Грешен вариант	Коригиран вариант

Практическата дейност включва обяснение на причината за грешката, обосновка на избрания редакционен вариант, като се посочва начинът за проверка. Всеки ученик получава примерен алгоритъм за редактиране на основни типове правописни грешки (най-често срещаните), свързани с морфемния строеж на думата.

Алгоритъм за редактиране на правописни грешки

1. Правописни грешки при представките:

1.1. Замяна на гласни поради редукция. (Намерете сродна дума на дадената, в която съмнителният гласен звук е под ударение. Помислете кои са представките и приложете морфематичния принцип в правописа.)

1.2.Уподобяване на съгласни по звучност/беззвучност между представката и корена. (Чрез морфемен анализ установете представката и корена, съгласните звукове, с които завършва едната и започва другата морфема, и приложете морфематичния принцип в правописа.)

2. Правописни грешки при корена:

2.1. Замяна на гласни в корена, свързана с редукцията им. (Намерете сродна дума, в която съмнителният гласен звук е под ударение.)

2.2. Подвижно *ъ*. (Сравнете сродни думи на дадената, в които *ъ* мени мястото си спрямо звуковете *р* и *л*. Приложете правилото за *подвижно ъ*.)

2.3. Изпускане на съгласни при струпване на няколко съгласни звука. (Чрез морфемен анализ установете корена, наставката и всички звукове, които те съдържат. Приложете правилото, че морфемите се пишат по един и същ начин, независимо как се произнасят.)

2.4. Замяна на съгласни, свързана с уподобяване на съгласни по звучност/беззвучност в корена, между корена и наставката, с краесловно обеззвучаване. (Използвайте морфемен анализ, за да установите корена (и наставката). Поставете съмнителния съгласен звук пред гласен в сродна дума или в друга форма на дадената)

3. Правописни грешки при наставката:

3.1. Непостоянно *ъ*. (Проверете в друга форма на думата дали гласният звук изпада. Ако това е така, във формата за мъжки род единствено число се пише *ъ*.)

3.2. Замяна на гласни поради редукция. (Проверете в друга форма на думата дали гласният звук се запазва. Ако това е така, във формата за мъжки род единствено число се пише *а*.)

3.3. Грешки при употреба на двойно *н* и единично *н* във формите за женски род, среден род и множествено число на прилагателни имена с наставки *-нен*/*-ен*. (Ако прилагателното име в мъжки род завършва с наставка *-нен*, в останалите форми се пише двойно *н*, а ако завършва с наставка *-ен,* останалите форми съдържат единично *н.)*

3.4. Замяна на съгласни, свързана с уподобяване на съгласни по звучност/беззвучност, с краесловно обеззвучаване. (Направете морфемен анализ и установете наставката. Проверете правописа ù, като поставите съмнителния съгласен звук пред гласен в друга форма на дадената дума. Правописът на някои наставки се проверява в речник.)

3.5. Изпадане на съгласни звукове в някои наставки или в края на наставката. (Направете морфемен анализ и установете наставката. Кои съгласни звукове се съдържат в нея? Проверете правописа ù, като сравните дадената дума със сродна дума или с друга форма на думата.)

4. Правописни грешки при окончанието:

4.1. Замяна на окончание *и* за множествено число на съществителни имена от женски род и от мъжки род с *й*. (Формите на съществителните имена в множествено число получават окончание *и*.)

4.2. Замяна на *а* с *ъ* /*я* с *ьъ*/ в окончания на глаголи от I и II спрежение 1 лице единствено число и 3 лице множествено число сегашно време. (Припомнете си правилото, че в глаголи от I и II спрежение 1 лице единствено число и 3 лице множествено число сегашно време, когато окончанието е под ударение, се изписват буквите *а* или *я*, но се произнасят звуковете *ъ* или *ьъ*.)

5. Правописни грешки при определителния член:

5.1. Грешки при употребата на член *-я*/*-ят* при съществителни имена от мъжки род с наставка *-ар*, *-тел*, означаващи лица; съществителни имена от мъжки род, завършващи на *-й,* и 10 съществителни имена от мъжки род /цар, крал, сън, нокът, лакът, кон, зет, път, ден, огън/; прилагателни имена и числителни редни имена от мъжки род. (Всички тези имена от мъжки род се членуват с мекия вариант на членната морфема.)

5.2. Грешки при членуване на съществителни имена от женски род, завършващи на *т* и *щ*. (При членуване на тези имена се получават звуковите съчетания *тт* и *щт*, които трябва да се отбележат със съответните букви.)

5.3. Замяна на *а* с *ъ /я* с *ьъ*/ в кратък член на имена от мъжки род единствено число. (Припомнете си правилото, че в членната морфема произнасяме звука *ъ /мек съгласен звук ъ*/, но го отбелязваме с буквата *а/я.*

5.4. Неправилно членуване с пълен или с кратък член на имена от мъжки род. (Проверете каква е синтактичната служба на съответното име в изречението.)

Текстове за редактиране:

Текст 1. *От извесно време бях забелязъл, че от грамадата камани излиза змия. Реших да ѝ направя добро.*

На следващият ден сложих пред каманите канче с мляко, одръпнах се и оддалече гледах какво ще стане. Змията дойде, испи млякото, а в канчето остави жалтица. Това ме насърчи в продалжение на няколко години да нося всяка сутрин мляко и да вземам по една жалтица.

Текст 2. *Веднъш сина ми едва се върна отекал вкъщи. Попитах го какво се е случило. Той ми расказа, че е решил да не храни повече змията, а да я убие и да раскопае грамадата, откадето да вземе жълтиците. С такава мисал моя наследник занесал мляко, но държал тояга, очаквайки змията. Когато тя започнала по обичаят си да пие млякото, той силно я одарил, но не я убил, а само откъснъл около педя от упашката ѝ.*

Този алгоритъм за редактиране на правописни грешки, свързани с морфемния строеж на думите, съдържа най-често допусканите отклонения от правописната норма и има значение за подобряване на правописните умения и правописната бдителност у петокласниците, защото те го използват активно при редактиране на текстове. Системното прилагане на подобни алгоритми в различни речеви ситуации, свързването на правописа с изучаването на морфемите и на думите като единство от значение и звукова форма водят до по-добри практически резултати в обучението по български език [Георгиева 2017_2: 76 – 92].

Настоящата статия представя някои образователни модели, насочени към прагматичното усвояване на правописните особености на думите във връзка с морфемния им строеж. В този процес важна роля има и упражнението като основен похват за развитие и затвърждаване на знанията и уменията у учениците, на тяхната езикова култура. В работата по повишаване на правописната подготовка на петокласниците и с оглед на нейната практическа насоченост разчитаме на различни видове езикови упражнения, но най-ефективни се оказват предкомуникативните и синтетичните упражнения. При създаването на разнообразни, многоаспектни езикови задачи изхождаме от разбирането, че

не е достатъчно да се коригират допуснатите правописни грешки, а е нужно да се работи за предпазването от тях.

В прагматичното усвояване на правописните особености на думите най-добри резултати дават синтетичните упражнения поради характерната си особеност да съчетават различни като тип и вид задачи, отнесени към един и същ текст. Синтетичните упражнения са подходящи в обобщителни уроци след приключване на раздел, при годишния преговор и във всеки урок за упражнение по тема, включваща изучаване на правописни особености на частите на речта и на изречението [Георгиева 1992: 45 – 46]. Следващото изложение представя примерни комплексни упражнения, чието изпълнение води до подобряване уменията на петокласниците системно да прилагат езиковите правила в речта си.

Следващото упражнение се предлага на учениците в урок за обобщение в края на раздела *Думата като част на речта и като част на изречението*. Целите на комплексната задача са много: да се осмислят текстът, темата, предназначението му, взаимоотношенията между героите и тяхната характеристика; да се разбере връзката между съдържанието на текста и използваните езикови средства; да се осмисли семантиката на езиковите единици, да се анализират правописните, фонетичните им особености, граматичните им характеристики. Чрез редактиране на правописни грешки и свързването им с морфемния строеж на думите да се затвърдят знанията за ролята на видовете морфеми, за правописа и изговора им. Чрез морфологичен и синтактичен анализ на думите петокласниците да подобрят уменията си за прилагане на изучените правописни и граматически правила, за познаването на особеностите и правилната употреба на частите на речта и на изречението. Очаква се учениците да формират трайни умения за вярно изписване на думи с правописни особености, свързвайки ги с морфемния строеж.

Упражнение 1: Това е текстът, който петокласник е записал под диктовка в час по български език.

… Хлебара извикал забаря и му рекал:

– Ако това момче не може да изяде всичкият симид, ще му извадиш един зъп! Аз ще платя за работата.

Малкия Хитар Петар започнал да яде топал симид. Ял, ял, наял се. Спрял да яде и рекал:

– Не мога го изяде, извади ми зъп.

Момчето зяпнало и посочило болният си зъб. Зъбаря погледнал зъба, разбрал, че е болен, и го извадил. Учистил си малкия хитрец остата и казъл на хлебаря:

– Пожелавам ти дълак живот и здраве. И със симид ме нахрани, и от болния зъб ме избави.

(1) Кое е основното събитие, за което разказва текстът? С кое изречение най-кратко може да се предаде то? (2) Кои са участниците в действието? С какви части на речта са назовани те? (3) Какви качества проявява малкият Хитър

Петър в разказания епизод? (4) Как бихте озаглавили откъса от приказка? (5) Редактирайте допуснатите от петокласника 14 правописни грешки. Всички сгрешени думи запишете в съответната графа на таблицата, като се съобразите с морфемата, в която е допусната грешката. Как ще проверите правописа им? (6) Открийте сродни думи в текста. На кои морфеми се дължи разликата в речниковото значение на сродните думи? Кои са словообразуващите морфеми и каква е ролята им? (7) Направете морфемен и морфологичен анализ на причастията *рекъл* и *казал*. От кои глаголи са образувани двете причастия? Напишете формите на тези глаголи за 1 лице единствено число и 3. лице множествено число бъдеще време. Как е правилно да се изговорят? (8) В коя дума от първото изречение има правописна и граматическа грешка? Каква е синтактичната служба на членуваните имена в първото изречение? От какво зависи дали името ще бъде членувано с пълен, или с кратък член? Открийте в текста грешки в употребата на членната морфема при имена от мъжки род. (9) В кои имена от мъжки род в текста се съдържа наставка *-ар*? Какво е общото в речниковото им значение, дължащо се на наставката? Как се членуват двете съществителни имена? Какъв извод ще направите за употребата на меката форма на членната морфема? (Освен при съществителни имена с наставка *-ар*, назоваващи лица, мекият вариант на определителния член се използва при имена с наставка *-тел*, завършващи на *й* или десет съществителни имена – *сън, път, зет, крал, цар, кон*…, както и при членуване на прилагателни и числителни редни имена от мъжки род.) (10) За домашна работа разкажете случка, в която съобразителността и остроумието помагат на човека да се справи с трудности в живота.

Морфема, в която е допусната грешка				
Представка	Корен	Наставка	Окончание	Определителен член

Следващото синтетично упражнение е подходящо да се изпълни в урок за годишен преговор, защото цели прилагане на изучените правописни, правоговорни, граматически правила, затвърждаване на знанията за морфемния строеж, използването му като начин за проверка, създаването на трайни умения за правопис на думи в зависимост от морфемния им строеж, подобряването на правописната култура у петокласниците. Освен затвърждаването на езиковите знания и умения на учениците, упражнението цели развитие и на рецептивните и продуктивните им умения за създаване на текст. Очаква се петокласниците да покажат добро владеене на знания и умения по посочената проблематика.

Упражнение 2: (1) Прочете баснята на Лафонтен „Старецът и неговите деца“ и помислете какви проблеми поставя тя.

Един добър баща остарял и извикал своите синове край смъртния си одър. Извадил бавно изпод леглото си сноп пръчки. Наредил на най-големия си син:

– Счупи снопа!

Напрегнал мишци синът, но напразно.

– Счупи го ти! – рекъл бащата на втория си син.

Той също се опитал, но не успял.

– А ти можеш ли? – попитал старецът най-малкия си син.

Но и той не могъл.

– Колко сте слаби! Вижте как аз ще се окажа по-силен от вас – мъдро рекъл бащата.

Развързал снопа и счупил пръчките една по една.

– Забелязахте ли колко са здрави, когато са заедно? Така и вие се обичайте братски и си помагайте – казал той.

Нищо повече не казал.Едва като умирал, произнесъл със слаб, немощен глас:

– Умирам. Последното ми желание е да ми обещаете това, което ви казах.

Синовете му обещали.

Наследили те след смъртта на баща си богатството му. Заедно се противопоставяли на всякакви трудности. Но постепенно всеки от братята започнал да се води от личните си интереси.

Завиждали си, вслушвали се в съвети на лоши хора, докато накрая се скарали и отишли в съда да си поделят богатството, останало от баща им.

Явили се хора, на които дължали пари и искали да им се върнат. Братята не могли да се разберат с тях и постоянно се карали помежду си. накрая тримата се сетили за съвета на баща си и за обещанието, което били дали на смъртното му легло, но късно. Защото вече били изгубили всичко.

(2) Коя е поуката? (3) Какво е посъветвал бащата своите синове? (4) Защо те загубват наследеното от него богатство? (5) Извадете от текста синонимите на причастието *рекъл.* Какви части на речта са те? Каква правописна особеност има в наставките им? Как се проверява в този случай правописът на морфемата? (6) Извадете от първия абзац думите с представка. Какви части на речта са те? При кои от тях има разлика между изговор и правопис и може да се допусне грешка? Как проверявате правописа им? (7) Открийте в текста думи с двойни съгласни. Направете морфемен и морфологичен разбор на тези думи. Коя е причината за появата на двойните съгласни? (8) Как обяснявате употребата на *з* или *с* в причастията *извикал, извадил, изгубили, искали?* (9) Направете морфемен разбор на думите *братски* и *богатството*. Каква правописна грешка може да се допусне? (10) Открийте сродни думи в текста. Помагат ли ви знанията за морфемния строеж на думите за правилното им изписване? (11) Открийте всички членувани имена от мъжки род в диалога между бащата и неговите синове. Каква е синтактичната служба на тези имена в изреченията? Как тя влияе върху избора на членната морфема (пълен или кратък член)? (12) Как е правилно да се произнесат прилагателните имена *най-големия, най-малкия* и числителното име *втория?* Каква правописна особеност има при степенуваните прилагателни имена? (13) За домашна работа съставете текст, в който да разкажете за силата на човешката задружност.

Представените образователни практики за прагматично усвояване на правописни особености на думата в зависимост от морфемния ѝ строеж имат безспорна практико-приложна стойност, водят до подобряване на езиковите умения, до повишаване на правописната култура на петокласниците и до превръщането им в активен и мотивиран субект на обучението по български език. Прилагането на алгоритми и синтетични упражнения в учебния процес, използването на всеки подходящ повод и тема от учебното съдържание за обвързване на знанията за морфемите с правописа на думите подпомагат развитието на комуникативната компетентност на учениците.

References

1. **Dobreva 2017:** Dobreva, S. Izuchavane na chastite na rechta v/chrez teksta. Uchebno pomagalo. Учебно помагало. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski", 2017.

2. **Georgieva 1992:** Georgieva, M. Za sistemata ot uprazhnenia pri komunikativnoorientiranoto rodnoezikovo obuchenie. – Balgarski ezik i literatura, 1992/6.

3. **Georgieva 2017$_1$:** Georgieva, S. The role of algoritm in the process of improving communicial skills of students. – SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor. ISSUE 35, July 2017.

4. **Georgieva 2017$_2$:** Georgieva, S. Knowledge and skills of text cohesion as a feature of level of communicative competence of students. – SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor. ISSUE 37, September 2017.

Татяна Владимирова Митева
преподавател по български език и литература
в СУ „Христо Ботев" – Русе;
e-mail: doba97@abv.bg

ПО НЯКОИ ВЪПРОСИ ЗА РАННОТО ОБУЧЕНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕНАТА ГИМНАСТИКА

Теодора Ж. Игнатова

SOME QUESTIONS ABOUT EARLY EDUCATION IN ARTISTIC GYMNASTICS

Teodora J. Ignatova

ABSTRACT: This study aims to present some aspects of the initial artistic gymnastics training.

KEYWORDS: Artistic gymnastics, children, kindergarten, classic exercise.

Теоретична постановка

Днес почти всеки българин би могъл да каже, че художествената гимнастика е най-красивия и най-грациозен спорт, донесъл много спортни успехи на страната ни във времето. Както отбелязва Г. Недялкова, „*той носи нежния полъх на класическия балет, съчетан със смелостта и риска на спорта*“. [3]

Всепризнат факт е, че българската художествена гимнастика има своя школа, която я отличава от останалите със самобитен стил, висока трудности и съвършена техника.

С художествена гимнастика могат да се занимават всички желаещи момичета. Така те ще постигнат красива фигура, грациозна походка, елегантни движения, добро самочувствие, здрав организъм и високо ниво на развитие на двигателни качества. Имайки предвид динамиката им на развитие във възрастов аспект, четвъртата година е най-благоприятна за въздействие върху двигателните качества и особено върху гъвкавостта, като едно от водещите в този спорт.

Детската възраст 4 – 6 годишни, според редица учени [1, 2, 4, 5 и др.] е подходяща за занимания със спортове, изискващи висока точност и изкуство при изпълнение на движенията.

Основна цел на нашето изследване е да разкрием страни от подготовката на малките гимнастички в началното обучение по худовествена гимнастика.

В подготвителния клас се цели изграждане на навици за правилна телесна стойка, усет и владеене на тялото и частите на тялото при изпълнение на гимнастическите упражнения и упражненията от класическия екзерсис.

Задачите през този период са насочени към получаване на знания и практически умения за усвояване на: видове стоежи; видове седежи; гимнастическо

ходене; специални стъпки; видове подскоци; упражнения от класическия балет; общоразвиващи упражнения.

• ***Стоежите*** са вертикални статични положения, като опорната площ е разположена равномерно върху ходилата, пръстите (предната част на ходилата) или петите (задна част на стъпалото). При тази поза петите са събрани, пръстите леко разртворени, тялото е заерло правилна гимнастическа стойка. Те могат да бъдат: стоеж, разкрачен стоеж, кръстосан стоеж, равновесен стоеж, стоеж на пети, а спрямо уреда (партньор) се определят като тилен, страничен, пред уреда, зад уреда, вляво/дясно от уреда.

• ***Седежите*** са статични положения на тялото, при което то е сгънато в тазобедрените стави под прав ъгъл и се поира на пода със седалището. Краката и пръстите на краката са обтегнатикорпусът е стегнат и изправен, ръцете са покрай тялото. Като начално обучение се изпълняват: разкрачен седеж, свит седеж, опорен седеж, коленен седеж. Като изходни положения на много гимнастически упражнения се използват видовете стоежи и седежи. Според начина на тяхното изпълнение се оценява и степента на изграждането на гимнастически стил.

• ***Гимнастическото ходене*** е различно от обикновеното ходене. При това упражнение ръцете се движат свободно и противоравно на това на краката, корпусът е изправен. Стъпването става като тежестта на тялото преминава от пръстите към петите и се поема леко от цялото стъпало на стъпващия крак. Пръстите на краката и коленете сочат леко навън, така че следите, оставени от петите при гимнастическото ходене да се разположат от двете страни на мислената линия, която ги разделя.

• ***Специалните стъпки (мека, остра, висока)*** са едни от основните средства, чрез които се усвоява техниката на упражненията от художествената гимнастика. От тяхното овладяване в началния етап зависи разучаването на танцувалните стъпки в по-горен клас.

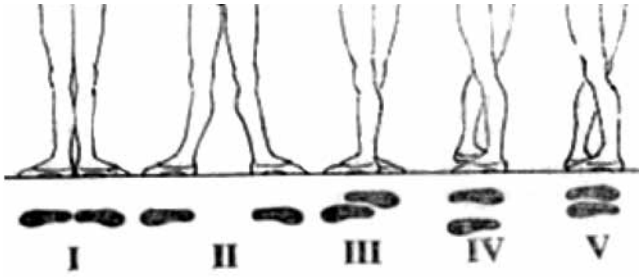
При *меката стъпка* кракът се изнася напред, обърнат и максимално обтегнат в колянна и глезенна става и стъпва с претъркаляне на цяло стъпало. Меката стъпка изисква и подходящ музикален съпровод.

Острата стъпка се изпълнява с малка стъпка напред, с обтегнато стъпало като върховете на пръстите първи докосват пода. Следва енергично претъркаляне на ходилото и пренасяне на цялата тежест на тялото. В същото време другият крак, освободен от тежест, се поставя свит в коляното и с опрени до пода пръсти до първия крак. При изпълнение на острата стъпка няма летежна (безопорна) фаза, коляното сочи напред. Музиката при изпълнението трябва да има ясно отчетлив характер.

Високата стъпка се изпълнява като единият крак извършва мека стъпка, а другият се повдига енергично нагоре, свит в коляното, което е водещо. Преди да среяне опората, повдигнатият крак се разгъва в обърнато положение, след което се изпълнява мека стъпка.

• ***Подскоци.*** Успоредно с гъвкавостта, силата на долните крайници е едно от основните двигателни качества, които трябва да развива една гимнастичка. Това се постига чрез изпълненията на различни видове скокове и подскоци. Те могат да се изпълняват на място и с придвижване. За да се изпълнят правилно е необходимо да са овладени упражненията от класическия балет.

• ***Упражненията от класическия балет*** заемат специално място в подготовката на гимнастичките. Позициите на краката при класическия танц са пет. (фиг. 1). С тях се цели обръщането (отварянето) на краката. При заемането и на петте позиции тежестта на тялото е разпределена равномерно върху двата крака и при стъпване се поема върху цялото стъпало. Коленните стави при всички позиции са разгънати. За начинаещи гимнастички е препоръчително позициите да се изпълняват с опора.



Фиг. 1. Позиции на краката

Всички упражнения от класическия екзерсис използват френски термини. В началния клас се включват:

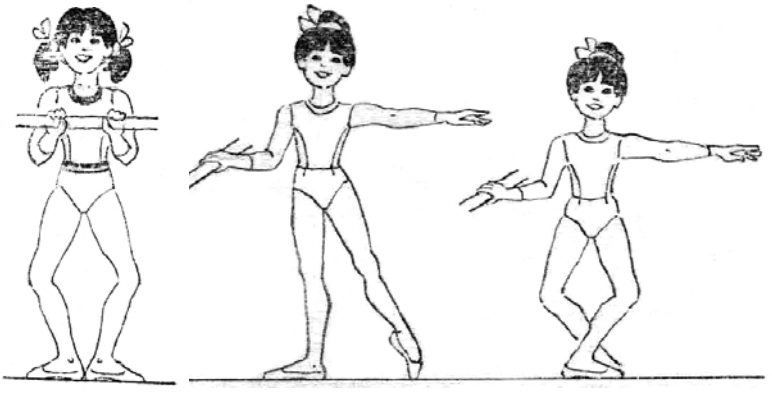
Батман тандю. Буквалният превод на батман означава биене, отбиване. Обикновено основният термин е съпроводен от друг, който дава пояснителни насоки. В практиката по художествена гимнастика означава изнасяне на обтегнат крак (фиг. 2).

Фиг. 2. Батман тандю

Изнасянето на работещия крак се извършва чрез плъзгане напред, встрани, назад, като колянната и глезенната става са максимално обтегнати. Палецът на крака описва права линия, по която се изнася крака, без да се отделя от пода.

В началото упражнението се изпълнява от първа позиция, с опора на двете ръце върху станката.

Деми плие. Означава сгъване, а като упражнение от художествената гимнастика приклякане, полуклек. И това упражнение в началото обучение се разучава от първа позиция, с опора. При приклякането коленете се насочват така, че да са над пръстите на краката. Петите са опрени в пода, корпусът е изправен. (фиг. 3) След като се усвои деми плие от първа позиция, се преминава и към изпълнение в останалите позиции, с опора върху една ръка. (фиг. 4)



Фиг. 3, 4. Деми плие

• ***Общоразвиващи упражнения.*** Това са едни от най-разнообразните и често използвани упражнения. По характер на въздействието са активни и пасивни. Активните могат да бъдат различни махове, кръгове, наклони, сгъване, разгъване с постоянно увеличаваща се амплитуда. Пасивните се изпълняват с помощ, с използване на собствена тежест или с допълнителни утежнения. Според задачите, които преследват, общоразвиващите упражнения се обособяват в две групи: основни и специални. Специалните упражнения в началния период имат за цел да въздействат предимно върху развиване на качеството гъвкавост във всички стави на детския организъм. Това могат да бъдат упражнения от различни видове седежи, стоежи, опори и т. н. (фиг. 5, 6, 7)

Фиг. 5 Шпагат

Фиг. 6. Равновесие

Фиг. 7. Лакътен мост

Напречноразкрачен седеж (шпагат). Разучаването на това упражнение започва от самото начало на заниманията по художествена гимнастика. Изпълнението на видовете шпагати се определя от гъвкавостта в тазобедрените стави и индивидуалните особености на малките гимнастички. Към заемане на това положение трябва да се подхожда след добро разгряване. Шпагатът е правилно изпълнен, ако оста на таза и раменете са перпендикулярни на краката и успоредни на пода.

Равновесията се изпълняват при намалена опорна площ. Упражнявайки ги, се усъвършенства вестибуларния апарат. В началото всички равновесия се разучават с опора.

Мостът е статично положение, при което тялото е обърнато тилно към пода и е огънато силно назад. Опората е върху краката и ръцете, а като разновидност – върху крака и лакти (предмишници) или колене и ръце. При изпълнение на мост тежестта е разпределена между ръце и крака. Важно изискване е да не се сгъват лакътните стави.

Изводи

Децата от най-ранна възраст имат потребност от занимания с физически упражнения. Чрез тях, в този период на растеж и развитие на организма, се цели укрепване на здравето и всестранно физическо развитие. Формиращите усилия на началното обучение по художествена гимнастика могат да имат ефект когато се приложат в най-благоприятния период на развитие на момичетата – 4 – 6 г.

Предлагаме на вниманието на учителите в детските градини упражненията за начално обучение по художествена гимнастика да бъдат включени в рамките на регламентираните и нерегламентираните ситуации.

Може да се постави въпроса на по-широко обсъждане дали е целесъобразно да се въведе в детските градини длъжност „Спортен педагог“ с цел начална спортна подготовка и разкриване на млади таланти.

References

1. **Zatsiorskiy, V.** (1966): *Fizicheskie kachestva sportsmena*,(Physical qualities of the athlete) Moskva, pp. 164.

2. **Yordanova, N. i kol.** (2001): *Teoriya i metodika na fizicheskoto vazpitanie*, (Theory and Methodology of Physical Education) Shumen, pp.101

3. **Nedyalkova, G.** (1973): *Hudozhestvena gimnastika za nay-malkite*, (Artistic gymnastics for the youngest), Sofia: MiF, pp. 3.

4. **Rachev, K.** (1985): *Teoria i metodika na fizicheskoto vazpitanie*, (Theory and Methodology of Physical Education), Sofia: MiF.

5. **Hadzhiev, N.** (1979): *Gimnastika,* (Gymnastics), Sofia: MiF.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-134/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Теодора Желязкова Игнатова, гл. асистент, доктор,
ШУ „Епископ Константин Преславски“,
Педагогически факултет, катедра „ТМФВ и спорт“
t.ignatova@shu.bg

ОБУЧЕНИЕ ПО ВОЛЕЙБОЛ НА УЧЕНИЦИ ОТ 6. КЛАС В ЗАВИСИМОСТ ОТ СПОРТНО-ПОДГОТВИТЕЛНИ УПРАЖНЕНИЯ И ИГРИ

Теодора Н. Симеонова

LEARNING OF VOLLEYBALL OF SCIENTISTS FROM THE 6TH CLASS IN RELATION TO SPORTS-PREPARATORY EXERCISES AND GAMES

Teodora N. Simeonova

ABSTRACT: Volleyball training in the 6th grade requires the student to perform basic technical elements. He performs individual technical and tactical actions in attack and defense. Approving a curriculum that includes innovative exercises and games leads to increased efficiency in student learning.

KEYWORDS: volleyball, 6th grade students, syllabus

Въведение

Двигателната дейност във волейбола има специфичен и целенасочен характер. Волейболист никога не извършва "движения въобще", а винаги действия, които решават определена двигателна задача, която е адекватна на изискванията на състезателната обстановка. Спортната техника се определя като специализирана система от едновременни и последователни действия, насочени към рационално използване за решаване на конкретна двигателна задача (1).

Характерни особенности в двигателната характеристика на волейболната игра са бързите и резки придвижвания на къси разстояния,многократните отскоци от място и след придвижване, виртуозните приземявания. Физическите и двигателни качества се проявяват специфично и не в чист вид. Във волейбола говорим за скоростно-скокова издръжливост, бързина на отскока, сила и точност на удара и пр. Като пример за комплексно проявяване на качествата бихме посочили всеки елемент от сложната техника на волейболната игра – подаване, начален удар, забиване и т. н. (4, 5).

Спецификата на волейбола се състои в това, че всички технически приоми на играта се изпълняват в условията на кратковременно докосване до летяща топка, което изисква умение да се съчетават всички движения на тялото и премествания в прстранството с посоката и скоростта на полета на топката (3).

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 (6).

Основна форма за провеждане на практически занимания по волейбол е урокът. Основно негово изискване е той да отразява особеностите на двигателната дейност на играта. Урокът по волейбол се построява на основата на общоприетите педагогически, физиологически и психологически закономерности (7).

Основна цел в работата на учителя по волейбол е да положи широки и сигурни основи на техниката на играта. Техниката представлява съвкупност от специални двигателни средства, необходими за успешно участие в играта. Техническите елементи са система от движения, използвани с определена цел. Основните елементи на волейболната игра са: подаване, начален удар, забиване, блокада. Всеки елемент съдържа свои разновидности, които обогатяват и разнообразяват играта. Всеки елемент се състои от няколко характеризиращи се с относителна устойчивост и стабилност фази:

- Очакване на топката
- Придвижване и избор на място
- Работен момент
- Готовност за следващо действие

Методическата последователност при обучението по отделните елементи налага да се започне с обучение на подаване с две ръце отгоре, следвано – подаване с две ръце отдолу. За овладяване на тези елементи са необходими време, желание и внимание. Паралелно с изучаването им може да се започне на обикновен начален удар. Към обучението на горен лицев начален удар се пристъпва след като е постигната необходимата физическа подготовка. Правилно усвоения горен лицев начален удар е предпоставка за по-лесно разучаване на елемента забиване. Подготовката за разучаване на този елемент започва още в първите уроци, когато у учениците се създават умения и навици свързани със забиването. Методическата последователност на отделните елементи изисква блокадата да се разучи на последно място. С нейното усвояване учениците могат да участват пълноценно в учебни игри (6).

Оптимизирането на учебния процес по волейбол е основен теоретико – методически и приложен проблем, изискващ задълбочени изследвания. Известно е, че качеството на учебния процес се определя както от ефективната и професионолна работа на учителя, така и от добре осмислените и планирани теми в обхвата на учебния материал и начина на разпределението им (4, 5).

За пълноценното реализиране на преподаването и учебно-тренировъчния процес са необходими съответни действия за изграждане на специфични, характерни за волейболната игра технически умения, физически качества, психологически възможности и тактико-теоретични знания (1).

Необходимо е спортният педагог да намери оптимално съотношение между всички компоненти, което обуславя особеностите на тяхното въздействие върху организма**.**

След овладяване на основните волейболни сръчности, трябва да започнем работа за тяхното усъвършенстване. Това се постига най-добре чрез прилагането на специално-подготвителни упражнения.

Методология на изследването

Чрез изследване на литературни източници, интернет ресурси и обобщаване на педагогическия опит установихме, че недостатъчно ефективно се използват специално-подготвителните упражнения при усъвършенстване обучението по волейбол.

Цел на изследването беше да се установи влиянието на специално-подготвителни упражнения и игри при обучението на технически умения във волейбола.

За постигане на тази цел си поставихме следните **задачи:**

1. Да изследваме, анализираме и обобщим литературните източници.
2. Да установим техническата подготовка на учениците от 6. клас и нейното развитие с помощта на специфични двигателни тестове.
3. Да оценим влиянието на специално-подготвителните упражнения и игри върху обучението по волейбол в рамките на спортно-педагогическия експеримент.
4. Въз основа на анализа на получените експериментални данни да направим изводи и съответни препоръки за практиката и обучението по волейбол.

ПРЕДМЕТ на нашето изследване е спецификата на двигателната дейност при обучението по волейбол и възможностите за усъвършенстването ѝ.

ОБЕКТ на изследването е влиянието на специално подготвителните упражнения и игри върху техническата подготовка по волейбол.

Необходимата информация събрахме с помощта на педагогическо наблюдение, беседа и експеримент с **КОНТИНГЕНТ** от 61 ученици от 6. клас – момчета – от Основно училище „Христо Ботев“ – гр. Търговище и СУ „Йоан Екзарх Български – гр. Шумен – през 2017/18 учебна година, разпределени в контролна и експериментална група.

Контролната група работи по учебните програми с ДОС за 6. клас; Новостите при експерименталната група при запазване на същия хорариум от часове се експлицират чрез променена програма от средства, методи и форми, разработени в 20 часа в избираема област и 20 часа за спортни дейности.

В началото и края на учебната година момчетата са диагностицирани с помощта на шест теста:

Тест №1„Совалково бягане“ (9–3–3–9 m) – (s.);
Тест № 2: „Специфична бързина“ (3 m) – (брой);
Тест № 3: „Скок дължина от място“ (cm);
Тест № 4: „Вертикален отскок от място“ (докосване с една ръка) – (cm);
Тест № 5: „Подаване с две ръце отгоре след придвижване“ (брой);
Тест № 6: „Подаване с две ръце отдолу след придвижване“ (брой).

РЕЗУЛТАТИ

Изхождайки от задачите и получените резултати приемаме следния подход за анализ и интерпретация на обобщените данни и параметри:

Първоначално ще извършим сравнителен анализ и определим точността на изпълнение на контролната и експериментална групи в началото, а след това и в края на експеримента. Задължителна и основна постановка в търсенето на статистическа коректност е разглеждането на t – критериите на Стюдент и съответните гаранционни вероятности, изразени в проценти.

Във вариационна таблица № 1 са обобщени данни за контролната група – момчета в началото на експеримента. В таблицата 1, 2, 3, 4, 5, 6 са номерата на проведените тестове. В таблица № 2 са обобщени данни за експерименталната група на учениците в началото на експеримента.

В началото на експеримента учениците показват сравнително ниски стойности за издръжливост – совалково бягане; съответно – X = 8,98 за КГ и X = 8,85 за ЕГ. Високите стойности на коефициента на вариация V % = 26,13 за КГ и V % = 24,71 за ЕГ разкриват различните възможности на учениците в групите.

Показател „Специфична бързина“ отразява кратките, придвижвания с честа смяна на посоката, които са характерни за волейболната игра. Стойностите на V % над 30 процента(КГ –V =33,27 % и ЕГ –V = 30,62 %) говорят са силно разнородни способности на момчетата от двете групи.

Вариационна таблица № 1.
Статистически параметри на контролна група момчета – начало на експеримента

№	n	СТАТИСТИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ					
		X	Sx	V%	X_{max}	X_{min}	R
1	30	8,98	2,35	26,13	7,77	10,19	–2,42
2	30	14,33	4,77	33,27	16	12	4
3	30	165,12	49,85	30,19	182	156	26
4	30	26,79	6,75	25,20	30	16	14
5	30	3,41	1,08	31,66	5	1	4
6	30	4,76	1,45	30,38	8	2	6

Съществено условие за овладяване и усъвършенстване на редица технически похвати – има взривната сила на долни крайници. Усилието във вертикален

и хоризонтален план се установява с тестовете „Отскок на височина от място“ и «Скок дължина от място“. Средните стойности по тези показатели, показват, че в началото на изследването няма съществени различия между контролната и експериментална групи(X = 26,79см за КГ и X = 27,23см за ЕГ при вертикалния отскок).

Вариационна таблица № 2.
Статистически параметри на експериментална група момчета начало на експеримента

№	n	СТАТИСТИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ					
		X	Sx	V %	X_{max}	X_{min}	R
1	31	8,85	2,19	24,71	7,79	9,63	– 1,84
2	31	14,61	4,47	30,62	15	10	5
3	31	160,03	42,23	26,39	175	141	34
4	31	27,23	7,43	27,29	31	19	12
5	31	3,09	0,94	30,53	6	2	4
6	31	4,58	1,26	27,55	7	1	6

Първоначалното изследване на спортно-техническите умения включваше два показателя за основни волейболни умения. „Подаване с две ръце отгоре след придвижване“ и „Подаване с две ръце отдолу след придвижване“. Размахът (R) за ЕГ и КГ момчета са с една и съща стойност 4 и 6, като сходство има и за минималните и максималните стойности (Xmin=1 и Xmax=5 за КГ и Xmin=2 и Xmax=6 за ЕГ).

Сравнителният анализ на средните стойности на променливите при контролната и експериментална група за учениците от 6. клас с помощта на t – критерия на Стюдент за независими извадки (**табл. 3**) позволява да бъде потвърдена значимостта на разликите в началото на експеримента. Стойностите на t – от 1,13 до 1,74 не гарантират висока достоверност. Това е доказателство за равен старт по отношение на показателите при момчетата и осигурява условия за коректност на експеримента.

Изключителен интерес в настоящото изследване представляват промените, настъпили в групите през учебната година по отношение на изследваните показатели. В таблици 4 и 5 са представени резултатите от проведените тестове в края на изследването съответно за контролната и експериментална групи при момчетата.

На фиг. 1 и фиг. 2 са изобразени графично коефициентите на вариация (V %) на КГ и ЕГ – момчета, за шестте теста в началото и края на експеримента. Стойностите в края за показателя, измерващ скоростната издръжливост, са намалели и при двете групи момчета.

Таблица № 3.
Значимост на разликите между средните нива преди експеримента – момчета

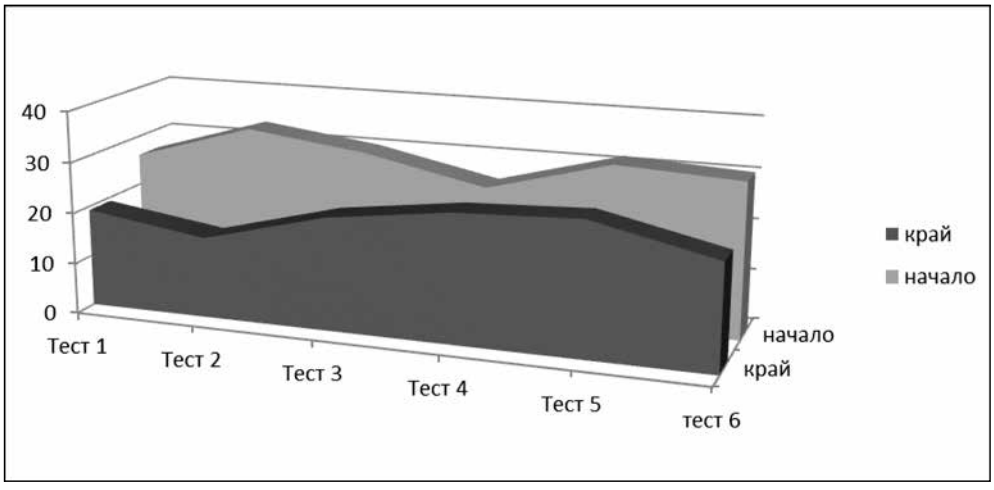
Тест	КГ		ЕГ		d	t	Pt
	X	Sx	X	Sx			
1	8,98	2,35	8,85	2,19	**0,14**	**1,32**	**46%**
2	14,33	4,77	14,61	4,47	**–0,28**	**1,74**	**70%**
3	165,12	49,85	160,03	42,23	**5,09**	**1,13**	**37%**
4	26,79	6,75	27,23	7,43	**–0,44**	**1,65**	**68%**
5	3,41	1,08	3,09	0,94	**0,32**	**–1,61**	**64%**
6	4,76	1,45	4,58	1,26	**0,18**	**–1,30**	**45%**

Както вече отбелязахме, наличието на разлики между средните нива на изследваните признаци не дава основание да се правят сериозни заключения, без да бъде проверена достоверността на тези твърдения. За целта най-подходящ е сравнителният t-критерий на Стюдънт (при зависими извадки).

В таблица № 6 и № 7 са посочени значимостта на разликите, получени по изследваните показатели за контролната и експериментална групи на момчетата. И при двете групи отчитаме намаление на времето за совалковото пробягване, но разликата от X = 8,89с. до X = 8,61с. за контролната група не е потвърдена със съответната гаранционна вероятност (табл. 6).

Вариационна таблица № 4. Статистически параметри на контролна група момчета – край на експеримента

№	n	СТАТИСТИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ					
		X	Sx	V%	X_{max}	X_{min}	R
1	30	8,61	1,66	19,28	7,76	9,99	–2,23
2	30	14,69	2,33	15,87	17	14	3
3	30	168,37	37,16	22,07	184	158	26
4	30	26,91	6,78	25,20	30	18	12
5	30	4,57	1,20	26,21	6	2	4
6	30	5,38	1,12	20,82	8	4	4



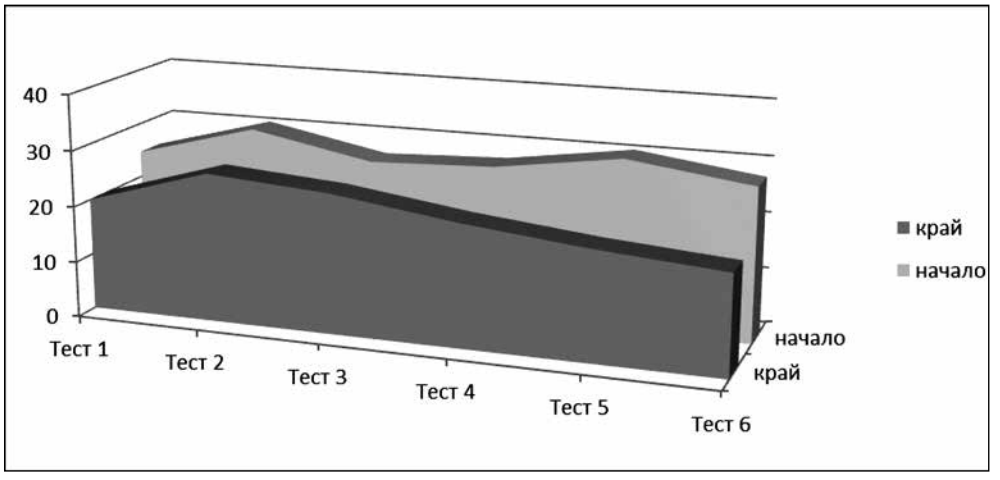
Фиг. 1. Коефициенти на вариация на КГ момчета

Подобрението на времето от 8,85с. до 8,07с. за експериментална група – момчета се дължи на приложената програма с упражнения и игри и е потвърдено с 97 % Pt. (виж. Таблица № 7).

Кратките придвижвания с бърза смяна на посоката, характерни за волейбола, отчитаме с показателя „Специфична бързина". Изравнените възможности на отделните ученици в края рефлектира в намалението на коефициента на вариация от V = 33,27 % начало за КГ до V = 15,87 % в края на експеримента. При експериментална група също има значително стабилизиране на резултатите и постигане на хомогенност на постиженията. В резултат на положителния ефект на експерименталната програма отчитаме разлика от X = 14,61 до X = 16,17.

Вариационна таблица № 5.
Статистически параметри на експериментална група момчета
Край на експеримента

№	n	СТАТИСТИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ					
		X	Sx	V %	X_{max}	X_{min}	R
1	31	8,07	1,62	20,07	7,72	9,60	–1,88
2	31	16,17	4,30	26,62	17	13	4
3	31	165,72	41,44	25,01	189	145	34
4	31	34,01	7,46	21,94	37	19	19
5	31	5,81	1,14	19,60	7	4	3
6	31	7,39	1,32	17,91	10	4	6



Фиг. 2. Коефициенти на вариация на ЕГ момчета

Това можем да докажем с t – критерия на Стюдент, който е 4,11 и това означава доверителна вероятност P /t/ = 98 %.

Промените, настъпили по време на изследването по отношение на показател „Скок дължина“ и при двете групи на момчетата отчитаме положителна разлика по отношение на взривната сила на долни крайници. Промяната от 3,25 см за КГ и от 5,96 см за ЕГ не намираме за значима, а в резултат на случайни фактори. (съответно P /t/ = 30 % за КГ и P /t/ = 75 % за ЕГ)

Таблица № 6.
Значимост на разликите между средните нива
Контролна група – момчета

Тест	НАЧАЛО		КРАЙ		d	t	Pt
	X	Sx	X	Sx			
1	8,98	2,35	8,61	1,66	**0,37**	**–1,45**	**55 %**
2	14,33	4,77	14,69	2,33	**–0,36**	**1,44**	**54 %**
3	165,12	49,85	168,37	37,16	**–3,25**	**1,10**	**30 %**
4	26,79	6,75	26,91	6,78	**–0,12**	**1,19**	**39 %**
5	3,41	1,08	4,57	1,20	**–1,16**	**–1,74**	**70 %**
6	4,76	1,45	5,38	1,12	**–0,62**	**1,37**	**49 %**

Таблица № 7.
Значимост на разликите между средните нива
Експериментална група – момчета

Тест	НАЧАЛО		КРАЙ		d	t	Pt
	X	**Sx**	**X**	**Sx**			
1	8,85	2,19	8,07	1,62	**0,76**	**–3,24**	**97%**
2	14,61	4,47	16,17	4,30	**–1,56**	**–4,11**	**98%**
3	160,03	42,23	165,72	41,44	**–5,69**	**1,85**	**75%**
4	27,23	7,43	34,01	7,46	**–6,78**	**1,99**	**95%**
5	3,09	0,94	5,81	1,14	**–2,72**	**–2,07**	**95%**
6	4,58	1,26	7,39	1,32	**–2,81**	**2,65**	**96%**

Редица специалисти считат взривната сила на долните крайници като основна предпоставка за високо ниво на координация по време на отскок при изпълнение на елементи от играта (блок, забиване, подаване с отскок, начален удар с отскок). Отскоците във волейбола изискват добра съгласуваност на всички части от тялото и висока степен на координация, особено при изпълнение на някои от елементите на играта. Отскокът от място дава възможности за достигане на максимални височини. Това качество на учениците регистрираме с теста „Отскок на височина от място".

От фиг. 1 и фиг. 2 забелязваме, че и при двете групи момчета имаме желаното в педагогически план намаляване на разсейването на признака и понижаването на коефициентите на вариация. Недобре усвоените и разучени двигателни навици за изпълнение на специфични за волейболната игра техники личи при резултатите на контролната група. Получената разлика между началните и крайни данни няма статистическа достоверност. (Pt =39 %) Гаранционната вероятност – 95 % за получената разлика от 6,78 см при експерименталната група ни дават основание да приемем, че тя е в резултат на въздействие на учебната програма по време на спортно-педагогическия експеримент.

Техниката на изпълнение на основните волейболни елементи оценяваме с тестовете „Подаване с две ръце отгоре след придвижване" и „Подаване с две ръце отдолу след придвижване".

Положителна промяна отчитаме и при двете групи момчета. С помощта на изчисления t – критерий на Стюдент, ще докажем значимостта на тези разлики. Резултатите на контролната група и разликите от 1,16 и 0,62 нямат висока гаранционна вероятност. Слабите резултати се дължат на не достатъчно овладяване на двигателните навици и лоша координация при обучението на тези технически похвати.

По отношение на тези технически сръчности учениците от експерименталната група демонстрират достоверни разлики. С 95 % вероятност това се дължи на структурата на експерименталната програма, съдържаща подходящи спортно-подготвителни упражнения и игри за обучение и усъвършенстване на техническата подготовка на момчетата.

Заключение

• Получените количествени и качествени резултати в началото на експеримента позволиха да оценим спортно-техническата подготовка на учениците като задоволителна. Имайки предвид това, можем да обобщим, че действащата учебна програма не е достатъчно ефективна. Динамиката в рамките на опитно-изследователска работа е ясно изразена при експерименталната група, където се открояват значителни прирасти като резултат на оптимизирано и целенасочено обучение, доказани с достатъчна гаранционна вероятност.

• Резултатите от експеримента потвърдиха, че налице е подобрение на техническите умения и техническа подготовка на учениците. При експерименталната група, използвайки специална методика, те са значително по-високи в сравнение с контролната, работила по традиционната методика. Целенасоченото използване на специално-подготвителни упражнения и игри в уроците и часовете за спортна дейност, които по структура и характер на движенията са сходни с движенията, извършвани по време на игра, повишава ефективността и води до усъвършенстване обучението по волейбол.

• Използваните специално подготвителни упражнения и игри влияят в значително висока степен върху повишаване нивото на техническата подготовка, водят до по-голяма емоционалност, усъвършенстват координационните способности, водят до лично удовлетворение, повишено самочувствие, концентрация, увереност в собствените сили.

References

1. **Antonova, M.** (2017), „Izsledvane vliyanieto na spetsialno-podgotvitelnite uprazhneniya I igri pri obuchenie po voleybol na student“(Exploring the impact of special-practice exercises and games on student volleyball training), S., Dissertation.

2. **Bozhkova, A.** (2007) Usavarshenstvane na uchebno-trenirovachniya protses po boleybol v nespetsializiani po sport visshi uchilistha (Improving the volleyball training process in non-specialized higher schools), S. Dissertation.

3. **Gaydarska, P.** (1982)**,** Metodichesko nastavlenie podbor v sporta (Methodological instruction in sport), S., ЕЦНПКФКС.

4. **Dimitrova, P.** (1999), Dinamika i kontrol na fizicheskoto razvitie, deesposobnostta I psihomotorikata na voleybolisti 11 – 18 godini, (Dynamics and control of physical development, ability and psychomotorism of volunteers 11 – 18 years), S. Aftoreferat.

5. **Doncheva, M., P. Dimitrova.** (2007), Voleybol za 9. klas teoriya i praktika (Volleyball for 9th grade theory and practice), Varna, Slavena.

6. **Kyuchukov, B.** (2004), Voleybol – Uchebnik za student ot NSA,(Volleyball – A textbook for NSA students), S.

7. **Hristov, V., S. Tosheva** (1994), Rakovodstvo po voleybol (Volleyball Guide), Blagoevgrad

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-134/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Теодора Николаева Симеонова
Доцент, доктор
ШУ „Еп. К. Преславски“, ПФ, Катедра „ТМФВ и спорт“
t.simeonova@shu.bg

ХАРАКТЕРНИ ПОВЕДЕНЧЕСКИ СТЕРЕОТИПИ ВЪВ ВЗАИМООТНОШЕНИЯТА РОДИТЕЛ – ДЕТЕ ПРИ РОДИТЕЛИ НА ДЕЦА С ОПОЗИЦИОННО ПОВЕДЕНИЕ

Христина Хр. Григорова

TYPICAL BEHAVIORAL STEROTYPES IN PARENT – CHILD RELATIONSHIPS FOR PARENTS OF CHILDREN WITH OPPOSITIONAL BEHAVIOR

Hristina Hr. Grigorova

ABSTRACT: In the current report some general conclusions on the researches of many authoritative scholars, related to children's oppositional behavior and the parent-child relationship, with an emphasis on parents' characteristic behavioral stereotypes in these relationships will be presented. The aim is with the help of pedagogues the information to reach out more parents and to help them realize and correct their inefficient behavioral stereotypes in interactions with children.

KEYWORDS: oppositional behavior, challenging behavior, parent-child interactions, parent-child relationship, typical behavioral stereotypes

„Педагогиката трябва да стане наука за всички" казва В.А.Сухомлински, чиято първа беседа в книгата „Родителска педагогика" започва с кратък разказ за една майка, започнала живота си с блестящ старт, но споделяща последвалите родителски несполуки. В крайна сметка, на неговият въпрос: „Каква е вашата обида?", тя отговаря – „Не ни научиха да живеем.". Ситуацията Сухомлински обобщава с думите- „Строим сграда без фундамент" (Сухомлинский, В.А., 1978.), т. е. не можем да учим децата на нещо, което самите ние не владеем. Той посвещава достойна част от времето си на педагогика за родители. Това се случва през 70-те години на миналия век! Може да се каже, че към днешна дата актуалността на проблема е нараснала значително. Родителите, тези, които са първият и основен фактор във формирането личността на децата, тяхното възпитание и социализация, все по-често поемат тази функция от позицията на хора, които сами не знаят как да живеят осъзнато и пълноценно. Резултатът е непоследователно, хаотично, безконтролно, понякога плахо родителство, а в не редки случаи – сурови дисциплинарни методи, комбинирани с висока степен на враждебни чувства. Множество изследвания доказват, че всички тези форми на неуспешно родителство са основен фактор за неподчинението, предизвикателното поведение, социалната агресия при децата и юношите. (Harvey

& Metcalf, 2012; Cunningham & Boyle, 2002; Farrington, 1995; Goldstein et al., 2007; Loeber et al., 2009; Pardini et al., 2008; Patterson, 1982; Patterson et al., 1992; Pfiffner, McBurnett, Rathouz, & Judice, 2005).

В тази връзка, в настоящия доклад обобщено ще бъдат изложени заключения от изследванията на множество авторитетни учени, свързани с опозиционното поведение при децата и съпътстващите го взаимоотношения родител–дете, с акцент върху характерните поведенчески стереотипи на родителите при тези взаимоотношения. Целта е с помощта на педагозите тази информация да достигне до повече родители и да спомогне за осъзнаване и коригиране на неефективните поведенченчески стереотипи на родителите при интеракциите с децата.

Работата, свързана с овладяване на неприемливото поведение при деца и юноши, при всички случаи е свързана с работата върху собствената житейска компетентност и адекватност на родители и учители. В този контекст, информацията, която следва да бъде изложена, е обект на интересите не само на психологическата, а и на педагогическата наука. Педагозите, най-вече в лицето на социалните педагози и педагогическите съветници, биха имали широко поле за изява и ползотворна работа, ако вложат усилия в дългосрочна и системна подкрепа на родителите в нелеката задача, каквато е възпитанието и формирането личността на едно дете.

Отношенията между дете и родител в семейства, чиито деца демонстрират опозиционно поведение, са обект на солидно количество изследвания и подробна информация за тях може да бъде открита в текстовете на Патерсън (Patterson, 1982; Patterson et al., 1992) и други (McMahon & Forehand, 2005).

Изследванията на Патерсън и колегия поставят началото на най-дългодишните и широко възприети теории, засягащи развитието на взаимоотношения между родител и дете, наситени с опозиционност и агресия. Те придобиват популярност под името **Теория на принудата /*coercion theory*/**. **Теорията на принудата** попада в по-широката парадигма на Теорията за социалното учене, която стои в основата на всички поведенчески програми, ориентирани към обучението на родители. (Scott & Dadds, 2009). Според тази теория поведението на дете, което не се подчинява и се държи предизвикателно и агресивно е продиктувано от и/или се дължи на семейната среда и най-вече се корени в реакцията на членовете на семейството към такова поведение. Подобно поведение се заражда и установява в семейството на детето и поради това може да се коригира, намали или да се сведе до нормално поведение с приучаване, или като се променят водещите до такова поведение фактори в самото семейство.

Задълбочените и общовалидни резултати от тези изследвания са от особено значение и трябва да се имат предвид при работа с такива семейства.

В изследванията винаги се тръгва оттам, че природата на отношенията между родител и дете е свързана с модели на детско поведение като: неподчинение, предизвикателно държание и агресия, зародени в детството и продължаващи при порастването на детето и съществуващият, риск от младежка прес-

тъпност и поведенческо разстройство на по-късен етап. Децата с опозиционно поведение показват голямо упорство, вербално изразяват явно неподчинение, избухват яростно, спорят, а понякога демонстрират и физическа агресия във взаимоотношенията си с родителите. От своя страна родителите на такива деца отвръщат на предизвикателното им поведение съвсем неадекватно. Не ги коригират, а понякога, дори приемат положително поведението им и така ги поощряват. (Harvey & Metcalf, 2012; Dumas & Wahler, 1985; McMahon & Forehand, 2005; Patterson, 1982). Така упражняваният слаб контрол, **неподлежащото на прогнозиране** положително приемане на предизвикателното поведение у детето, и дори несъзнателно оказваната му подкрепа, може да се окажат решаващи за увеличаване и запазване на опозиционното поведение на детето и за в бъдеще.

Когато децата не слушат родителите си и не изпълняват правилата им, избухват, агресивни са или пък направо се опълчват на родителите си, със сигурност е трудно за родителите да не отговорят на това поведение. Дори при положение, че ответната реакция на родителите е предимно отрицателна в своята същност и включва ясно изразена неприязън и други отрицателни чувства към това детско поведение, родителската реакция може да не прекрати и дори да увеличи опозиционното поведение на детето за в бъдеще. (Burke et al., 2008; Dumas & Wahler, 1985; Patterson, 1982).

При други случаи, липсата на строгост от страна на родителя допринася за задълбочаването на опозиционното поведение в процеса на израстване на детето, като по-скоро създава усещане у него, че последствия от опозиционното му поведение няма да има. (Harvey & Metcalf, 2012). Родителите също така може да покажат положително отношение или пък в старанието си да накарат детето да не "прави сцени" по магазини, ресторанти и други публични места му правят подаръци. Да купиш на едно дете лакомство или играчка, за да не избухва в гневни изблици, е повече от очевиден начин от страна на родителя да задържи и утвърди опозиционното поведение у детето.

Обратно, родителите може да не обърнат достатъчно голямо внимание и съответно да не затвърдят с действията си просоциалното или приемливо детско поведение. Често в случаите когато детето с опозиционно поведение се държи добре, родителите може да решат да не показват, че са забелязали това или пък не го похвалят поради няколко причини. Едната е, че много родители споделят, че когато похвалят или ясно покажат, че са забелязали доброто държание на детето си с опозиционно поведение, това допринася за някакъв изблик на лошо държание от детето. Вследствие на това родителите възприемат една позиция на "да спи зло под камък", когато видят, че детето се държи приемливо. Изследванията не установяват, че има изблици на опозиционно поведение вследствие на похвали от страна на родителя, но такова мнение се застъпва от родителите на тези деца. Действително ако детето продължи да се държи добре, родителите му може да престанат да се занимават с него и да продължат със своите работи и това да накара детето да се държи лошо, за да привлече вниманието на родителите си отново.

Друга причина за родителите да решат да не отреагират положително в случаите, когато тяхното дете с предизвикателно държание се държи добре, е, че на родителите не им е приятно да се занимават с детето с опозиционно поведение, старят се да избегнат контакта си с него и гледат да се занимават по-малко с дете с такъв темперамент.Те развиват чувство на враждебност към детето, прекарват значително по-малко време с него, просто защото не е забавно да си до него и по тези причини, когато най-накрая то се държи добре, те не го хвалят за това.

Възможно е също родителите на деца с опозиционно поведение да наблюдават децата си по-рядко и по-рядко да обръщат внимание на недопустимото поведение с цел избягване на допълнителни сблъсъци с детето. Проблемното поведение се подминава от родителите и така си спестяват неприятните ситуации с трудното дете или пък да навлизат в други, често отрицателни, принудителни разправии относно детските провинения. Това може да обясни защо често при клинични наблюдения някои родители небрежно и разсеяно подминават напълно неприемливо поведение от страна на децата си (и то в тяхно присъствие) – детско поведение, което други родители нормално ще коригират (Loeber et al., 2009; Patterson, 1982; Patterson et al., 1992).

Наблюденията показват, че родителите понякога наказват просоциално или приемливо поведение поради обтегнатите и изпълнени с негодувание отношения с детето, натрупани през годините. Най-накрая родителите са в състояние да отвърнат обидно, като подхвърлят "неискрена похвала" към детето, задето накрая е извършило нещо съвсем в реда на нещата, като саркастичното "Време ти беше да подредиш стаята си! Защо още вчера не беше оправена?". Поради всички тези причини родителите чисто и просто не подхождат с подходящите, последователни, или логични действия, с които да противодействат на детското поведение, да го коригират или контролират сполучливо.

Цялата гама от променливи, пресилени, на моменти плахи или снизходителни и често **непредсказуеми** действия са отличителен белег на родители на деца със завишено предизвикателно поведение. Характеризира се с наказания и за просоциалното, и антисоциалното детско поведение, също така със стихийно и непредсказуемо хвалене (Dumas & Wahler, 1985). Тези поведения се обозначават с термина **"безсистемно" родителство**. Децата с предизвикателно поведение при такива взаимоотношения са осъдени, без значение дали поведението им е социално приемливо или не. Dumas и Wahler (1985) предполагат, че тази форма на непоследователни действия от страна на родителите създава голяма социална ***непредсказуемост*** в семействата и особено в отношенията между детето и родителя. ***Подобна среда се усеща и при хората, и при животните като неприемлива. Като отговор реакцията на детето в такава ситуация може да е инструмент за намаляване непредсказуемостта (увеличава се предсказуемостта) и ще бъде отрицателно подкрепена със съответна реакция, и ще се случва по-често.*** Ето така, според теорията, децата може да се

държат предизвикателно или агресивно към собствените си родители, като на базата на това, взаимоотношенията между родител и дете стават все по-предсказуеми. ***Т. е. децата ще предпочетат негативните взаимоотношения пред непредсказуемите.***

Съществуват множество доказателства за ролята на отрицателното подкрепление при такива взаимоотношения, според изнесеното в теория на принудата на Патерсън и колегия (Patterson.1982.; Patterson et al., 1993.; Snyder & Patterson, 1995.). Тяхната изследователска група обосновава своите твърдения, че и родителите, и децата от семейства с предизвикателни или агресивни деца си влияят взаимно отрицателно и засилват агресията и принудата един към друг, като така се затвърждават взаимоотношения, наситени с много конфликти и враждебност. Значителни изследвания потвърждават тази теза (Burke et al., 2010; Hinshaw & Lee, 2003; Patterson, 1982; Patterson et al., 1993; Snyder & Patterson, 1995).

За да се осмисли тази теория, необходимо е да се помни, че *отрицателното подкрепление не е същото като наказанието* – грешка, допускана често от по-неопитните по отношение на поведенческата терминология. Отрицателното подкрепление имаме, когато определено поведение служи за намаляване или прекратяване на нежелано или отблъскващо взаимоотношение или ситуация. Намаляването на неприятното или отблъскващото в една ситуация представлява подкрепление и в резултат на това има по-голяма вероятност човек да има същото поведение при следваща подобна ситуация или сходна отблъскваща ситуация.

В тази теория (***coercion theory***) отрицателното или отблъскващо поведение на единия от членовете на диадата родител-дете служи, за да прекрати продължаващото отрицателно поведение на другия член. Използването на гневно, враждебно, предизвикателно или агресивно държание от едната страна на тази диада трябва да принуди другата страна да намали или прекрати наситеното със напрежение взаимоотношение, откъдето произлиза и терминът теория на принудата. Тук е важно да се отбележи, че и двете страни ползват подобни тактики с принуждение един към друг (въпреки че може и да не е непременно осъзнато) и в такъв смисъл и от двете страни има проява на отрицателно подкрепление, служеща да утвърди една взаимна верига от негативни взаимоотношения. При някои случаи принуждението от страна на единия човек успява да откаже другия от отношение или да го накара да намали отблъскващата природа на взаимоотношението. И все пак при други случаи отрицателното поведение на другия успява, и така и двамата участници са въвлечени в частична схема на подкрепление. Подобни схеми са познати с това, че генерират някои от най-упоритите форми на поведение, в този случай на отрицателно или враждебно държание, и тук се крие обяснението за продължаването на конфликтните семейни взаимоотношения. С течение на времето всяка от страните в семейството се научава, че се изисква все по-увеличаващо се ниво на враждебност, агресия или най-общо казано непреклонно поведение, за да се накара другата

страна да намали или прекрати дадени взаимоотношения. Това съвсем логично обяснява защо родители и деца, при които са възникнали напрегнати взаимоотношения, с времето засилват напрежението помежду си и нивото на гневни избухвания, враждебност, агресия или принуда в общ план се покачва бързо. Освен това като следствие, вероятността такива форми на взаимоотношения да се зародят отново силно се увеличава (Pardini, Fite, & Burke, 2008; Patterson, 1982; Snyder & Patterson, 1995).

Подобни семейни връзки могат да се илюстрират със следния пример. Родител на дете с опозиционно поведение се опитва да го накара да си легне докато детето гледа по телевизията любимо предаване. Както при повечето деца, нареждане от такова естество кара детето да се заинати, да се държи неприятно и да не иска да се подчини. Детето може да се възпротиви, да не се подчини, или да избяга от нареждането, като държанието му стане предизвикателно, агресивно, или принудително. Ако родителят спре да настоява, поне временно, за спазване на нареждането си, държанието на детето ще е причина то да не си легне и му позволява да остане и да си гледа телевизия. Ето как, успявайки да не се подчини на родителското нареждане, детето засилва своето опозиционно поведение в отрицателен план. При последващо родителско нареждане вероятността детето да не се подчини силно се е покачила. Колкото повече родителят ще настоява да се изпълни нареждането му, толкова по-настоятелно ще се противи детето, припомняйки си и основавайки се на предишния път, когато е успяло да избегне изпълнението на нещо, което не му се иска. Както беше отбелязано преди, в края на краищата някои родители може да започнат да приемат безропотно и примирено принудителното детско поведение. Родителите не бива да се съгласяват с всяко желание на детето, за да придобие то резистентно поведение, само за някои случаи. Използването на принудата от страна на детето може да увеличи предсказуемостта в последващите разменни отношения между родител и дете (без значение колко отрицателни), а при някои случаи дори детето да получи награди за това (например бонбони за гневно избухване в магазина).

Родителите могат да придобият агресивно или принудително поведение спрямо предизвикателното дете по подобен начин. В този случай пък родителя успешно може да се е преборил със ситуация, в която детето хленчи, отказва да изпълнява каквото му се каже или избухва в гневни изблици и родителя, за да се справи с детето, вика, крещи или дори прибягва до физическа агресия към детето. Родителят също може да е открил, че когато рязко покаже раздразнение и е гневен към детето, то по-лесно спира да се противи и се подчинява, особено ако първоначално детето се е възпротивило на това, което са му казали. Ето защо в последващи ситуации родителят бързо започва да вика, да заплашва или да има друго отрицателно държание към детето предвид предишните пъти, когато с викане е накарал опозиционното дете да спре да се опълчва. Дори и родителят да не постига желаното всеки път или повечето пъти, враждебното отношение към детето, което отказва да се подчинява, се запазва. Дори настъп-

ващият от време на време успех спрямо принудителното поведение, е достатъчен да запази този модел на поведение у родителите.

Погледнато от тази страна, и родителят, и детето в миналото периодично, но с частичен успех са избягвали от ескалирането на едно непреклонно или принудително поведение. И двамата могат да се разглеждат едновременно като жертва и като архитект на този принудителен семеен процес (Patterson, 1982).

Като резултат, всяка страна ще задълбочава тези взаимоотношения. С течение на времето всеки се научава, че при ситуация, когато трябва да се подчини на нареждане, колкото по-бързо ескалира отрицателното напрежение и принудително държание, толкова по-бързо другата страна ще се примири и ще спре да настоява за своето. В резултат, месеците минават и наситените на напрежение отношения между родител и дете се засилват, чувствата стават все по-отрицателни. В дадени случаи може да се стигне до физическа агресия от родителя към детето, разрушаване на собственост от страна на детето, детето да се нахвърли върху родителя, или дори да се стигне до самонараняване от страна на детето.

Тази гледна точка защитава тезата, че опозиционното поведение на детето продължава да се проявява не заради положително родителско отношение или подкрепление, а се проявява заради отрицателното отношение на родителя (Patterson, 1982; Snyder & Brown, 1983).

Примерът по-горе илюстрира функционирането на принудата при взаимоотношения на родител и дете в ранна детска възраст, но схемата, по която работи принудата е аналогична и при взаимоотношенията с юноши. ***Освен това, ако родителите се запознаят с тази теория, независимо в кой етап на развитието на детето им се случва това (разбира се, по-добре по-рано), те биха могли да преосмислят собствените си реакции и да постигнат по-адекватно решение.***

Както предполага Патерсън, ***обучителната програма за родители трябва да включи леко и последователно наказание (обикновено за времето извън подкреплението), както и да не позволява детето да се изплъзва от родителския контрол и да не се подчинява***, ако трябва програмата успешно да постигне намаляване на детското неподчинение, получено в резултат на процеса на отрицателно подкрепление.

Тук трябва да се поясни, че:

– Същността на наказанието е в това човек да изживее емоционално факта, че неговото поведение е осъдително;

– Наказанието трябва да представлява и форма на изискване;

– Наказанията трябва да разрешават конфликти, а не да създават нови;

– Наказанията трябва да са смислени и адаптирани към случая (Шьонфелдер, 2003).

Патерсън също е отбелязал (1982), че родителите са склонни, след като са преминали курс на обучение, *да разчитат предимно на наказания, методи, научени по време на програмата, и да не ползват толкова положителното*

подкрепление. Психолозите или социалните педагози, които евентуално биха провели подобно обучение, трябва да вземат под внимание тази тенденция и в последните сесии да посъветват родителите да не забравят за положителното подкрепление. На родителите трябва да се каже, че наказателните мерки губят от ефективността си, ако в преобладаващите случаи родителят разчита само на тях, за да се справи с детето си. Без наличието на достатъчно положително подкрепление като алтернатива и приемливото поведение да се желае от детето, няма как да се постигне желаното държание.

Патерсън твърди, че родителите на силно агресивните деца са типични лоши „мениджъри", които нито съветват, нито контролират ефективно агресивното поведение на своите деца, и които наред с това не успяват да подкрепят по съответен начин тяхното просоциално поведение. Според него децата на такива родители обикновено не притежават социални умения, освен да бъдат агресивни, и като резултат от това, те по правило биват отхвърляни от своите връстници и срещат значителни затруднения в училище (Patterson, 1982).

От особено значение за развитието на детето е възпитателният стил на родителите. „Децата изживяват педагогическите принципи, според които родителите действат **съзнателно или несъзнателно**, около две десетилетия" (Шьонфелдер, 2003).

Това е още един важен момент, който трябва да се подчертае. От изключителна важност е родителите да осъществяват всяко едно взаимодействие с децата си съзнателно. А това, човек да бъде напълно осъзнат във действията си във всеки един момент и особено в по-трудни моменти, изисква полагане на усилия. Животът в пълно съзнание (осъзнаване) изисква практика, **опит**. Относно осъзнатото общуване – родителят трябва да запази самообладание и да покаже на детето, че е господар на положението, запазвайки спокойствие, като по този начин осигурява положителен модел на подражание. Негова е отговорността да търси начини за хуманна организация на общуването, защото той е по-зрялата личност.

Друг важен момент е, че психичните качества (характера) на човек са обобщения и укрепвания на връзките, в които детето влиза със средата, с най близките си и по-късно и с други хора. ***Или опитът бива обобщаван в поведенчески модели. Поведенчески модели, които стават стереотипи (навици). Ние действаме по навик – децата ни действат по навик.***

Три са основните стъпки за работата на педагозите, склонни да се ангажират с оказване на помощ на родители със затруднения в родителските си функции.

- **Осъзнаване**
- **Мотивация**
- **Работа за подмяна на трайни неефективни мисловни и поведенчески стереотипи с ефективни!**

REFERENCES

1. **Burke, J. D., Hipwell, A. E., & Loeber, R.** Dimensions of oppositional defiant disorder as predictors of depression and conduct disorder in preadolescent girls. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 49, 484 – 492. 2010.

2. **Cunningham, C. E., & Boyle, M. H.** Preschoolers at risk for attention-deficit hyperactivity disorder and oppositional19 defiant disorder: family, parenting, and behavioral correlates. Journal of Abnormal Child Psychology, 30, 555 – 569, 2002.

3. **Farrington, D.** The development of offending and antisocial behavior from childhood: key findings from Cambridge Study in Delinquent Youth, Journal of Child Psichology and Psichiatry, 36, 1 – 35, 1995.

4. **Dumas, J. E., & Wahler, R. G.** Indiscriminate mothering as a contextual factor in aggressive-oppositional child behavior: "Damned if you do and damned if you don't." Journal of Abnormal Child Psychology, 13, 1 – 17., 1985.

5. **Farrington, D.** The development of offending and antisocial behavior from childhood: key findings from Cambridge Study in Delinquent Youth, Journal of Child Psichology and Psichiatry, 1995.

6. **Goldstein, L. H., Harvey, E. A., & Friedman-Weieneth, J. L.** Examining subtypes of behavior problems among 3-year-old children, Part III: Investigating differences in parenting practices and parenting stress. Journal of Abnormal Child Psychology, 35, 125 – 136., 2007.

7. **Harvey, E. A. & Metcalf, L. A.** The interplay among preschool child and family factors and the development of ODD symptoms. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 41, 458 – 470, **Farrington, D.** The development of offending and antisocial behavior from childhood: key findings from Cambridge Study in Delinquent Youth, Journal of Child Psichology and Psichiatry,36, 1 – 35, 2012.

8. **Hinshaw, S. P., & Lee, S. S.** Conduct and oppositional defiant disorders. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), Child psychopathology (3rd ed.) (pp. 144 – 198). New York: Guilford Press. 2003.

9. **Ivanov, I.** Agresiata I nasilieto v uchilishte, sp. Pedagogika, g. 85, kn.1, Sofia, 2013.

10. **Loeber, R., Burke, J., & Pardini, D. A.** Perspectives on oppositional defiant disorder, conduct disorder, and psychopathic features. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50, 133 – 142, 2009.

11. **McMahon, R. J. & Forehand, R. L.** Helping the noncompliant child: A clinician's guide to parent training (2nd ed.). New York: Guilford Press. 2005.

12. **Pardini, D. A., Fite, P. J., & Burke, J. D.** Bidirectional associations between parenting practices and conduct problems in boys from childhood to adolescence: The moderating effect of age and African-American ethnicity. Journal of Abnormal Child Psychology, 36, 647 – 662. 2008.

13. **Patterson, G. R.** Coercive family process. Eugene, OR: Castalia. 1982.

14. **Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J.** Antisocial boys. Eugene, OR: Castalia. 1992.

15. **Patterson, G. R., Dishion, T. J., & Chamberlain, P.** Outcomes and methodological issues relating to treatment of antisocial children. In T. R. Giles (Ed.), Handbook of effective psychotherapy. New York: Plenum Press. 1993.

16. **Pfiffner, L. J., McBurnett, K., Rathouz, P. J., & Judice, S.** Family correlates of oppositional and conduct disorders in children with attention deficit/hyperactivity disorder. Journal of Abnormal Child Psychology, 33, 551 – 563, 2005.

17. **Scott, S., & Dadds, M. R.** Practitioner review: when parent training doesn't work: theory-driven clinical strategies. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50, 1441 – 1450. 2009.

18. **Schonfelder, H.** Trjabva li decata da badat trudni?, Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski", Sofia, 2003.

19. **Snyder, J., & Brown, K.** Oppositional behavior and noncompliance in preschool children: Environmental correlates and skills deficits. Behavioral Assessment, 5, 333 – 348. 1983.

20. **Snyder J., & Patterson, G. R.** Individual differences in social aggression: A test of the reinforcement model of socialization in the natural environment. Behavior Therapy, 26, 371 – 391, 1995.

21. **Suhomlinskiy, V. A.** Roditelskaya pedagogika, Znanie, 1978.

Христина Христова Григорова, ас. д-р
ПУ „Паисий Хилендарски"
Педагогически Факултет
Катедра „Педагогика и управление на образованието"
email: tinagrigorova@gmail.com

ВИЗУАЛИЗАЦИЯТА КАТО ПОМОЩНО СРЕДСТВО ПРИ ПСИХОЛОГИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА НА БАСКЕТБОЛИСТКИ ОТ 12–15-ГОДИШНА ВЪЗРАСТ

Цанко А. Цанков, Александър В. Григоров,
Мария Ц. Цанкова-Калоянова

VISUALIZATION AS A RESOURCE THE PSYCHOLOGICAL TRAINING OF A BASKETBALL PLAYERS FROM 12 TO 15 YEARS OLD

Tzanko A. Tzankov, Aleksandar V. Grigorov,
Maria Tz. Tzankova-Kaloyanova

ABSTRACT: A study of how effective visualization is for the preparation of young female basketball players. The goal of this study is to evaluate visualization as an aid in the psychological preparation of female basketball players between the ages of 12 and 15 based on a new methodology available to players, coaches and sport psychologists alike, for the improvement in a player's technical and psychological outcomes.

KEYWORDS: basketball, visualization, concentration, jump shots

Целта на изследването е да се направи оценка на визуализацията като помощно средство при психологическата подготовка на баскетболистки на възраст от 12 – 15 години на базата на нова методика, достъпна за приложение от страна както на състезатели, така и от страна на треньори или спортни психолози за подобряване на спортно-техническите и психическите резултати на спортиста.

Задачи на изследването

Да се създаде, апробира и адаптира подходяща теоретически и практически обоснована техника на визуализация, която да бъде успешно използвана от тренирващи баскетбол момичета на възраст 12–15 години.

1. Да се определи и анализира влиянието на редовното и систематично практикуване на визуализация в извънтренировъчна среда върху концентрацията на вниманието и оперативното мислене на баскетболистките.

2. Да се установи нивото на точността на стрелбата в коша на баскетболистки във възрастова група 12–15 години и да се подобрят резултатите от стрелбата в коша от различни позиции, благодарение на редовната практика с визуализация.

3. Изследваният контингент включва 14 девойки на възраст между 12–15 години, разделени в две групи от 7 девойки – контролна и експериментална. Девойките посещават занимания по баскетбол в баскетболен клуб НСА, провеждани на терена на баскетболна зала НСА в Студентски град 3–4 пъти седмично.

МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

За да изследваме евентуалните позитивни ефекти от редовното практикуване на визуализация с цел подобряване на ключовите за болшинството елитни спортисти психологически фактори като ниво на внимание и концентрация, добре развито визуално възприятие и същевременно специфичния за баскетбола технически показател стрелба в коша, 14-те девойки на възраст 12–15 години са разделени на две групи (на случаен принцип, с цел максимализиране на надеждността на получените от изследването резултати) – контролна група от 7 девойки и експериментална група от 7 девойки.

И двете групи преминават през следните няколко теста, за да се определи тяхното базисно ниво на внимание, концентрация и стрелба в коша от наказателната линия и от различни позиции. Първият тест, който всяка една от участничките в изследването трябва да завърши успешно е т. нар. „Цифров квадрат на Шулте“. Цифровият квадрат на Шулте е един от основните методи за изследване на когнитивните процеси внимание, съсредоточеност, устойчивост, превключваемост, скорост на ориентировъчно-търсещите движения на очите (Пирьов, Цанев, 1973). На базата на използването време и брой грешки се определя коефициент на концентрация на вниманието, който се изчислява по следния начин:

Ккв = бр. верни (49) – бр. грешки / бр. верни (49) / време (t) x 100 (%), като времето (t) = (бр. мин. x 60сек.) + бр. сек. / 60 сек.

Вторият когнитивен тест, който изследваните лица преминават в началото на изследването, е тест за изследване на оперативното мислене (наречен „Тест Тройка“), създаден и адаптиран за спорта от А.В. Родионов (1973) и адаптиран за българския спорт от доцент Венцислав Янев. На базата на използването време и брой ходове се определя коефициент на оперативно мислене, който служи за поставяне на обективна оценка на резултатите, демонстрирани от изследваните лица. Този коефициент на оперативно мислене се изчислява по следния начин-Копм = бр.ходове + време (за една серия) / мин. бр. ходове (за серията).

След двата когнитивни теста девойките преминават към тестване на техническите показатели:

1. Стрелба в коша от наказателната линия;
2. Стрелба в коша от различни позиции.

След изпълняването на всички тестове контролната група се освобождава, докато експерименталната група се събира в аудио-визуалния кабинет с цел да се представи на девойките презентация на тема визуализацията в спорта и по-специално – визуализацията в баскетбола. След приключване на краткото обучение по методика на визуализация, девойките от експерименталната група

са инструктирани в продължение на следващите 28 дни да визуализират в тиха и спокойна обстановка със затворени очи по 10–25 минути на ден как баскетболните им умения се подобряват и най-вече как стрелбата им в коша става все по-успешна и по-успешна.

Анализ на получените от изследването резултати

За решаване на поставените от автора на настоящата разработка цели и задачи получените от изследването резултати биват обработени и анализирани чрез следните статистически методи:

1. Вариационен анализ
2. Сравнителен анализ

Резултатите от вариационния анализ на средните стойности демонстрирани от девойките от експерименталната и контролната група преди и след експеримента, показват подобрение на всички показателни, изследвани чрез споменатите вече когнитивни и спортно-технически тестове (табл.1).

	Квадрат на Шулте		Тройка		Стрелба от различни позиции		Стрелба от наказателна линия	
	I-во Тест.	II-ро Тест.	I-во Тест.	II-ро Тест.	I-во Тест.	II-ро Тест.	I-во Тест.	II-ро Тест.
Експериментална Група	14.99	25.83	3.79	2.99	28.57	44.29	51.43	60.00
Контролна Група	15.48	19.61	4.49	4.00	24.28	40.00	34.29	45.71

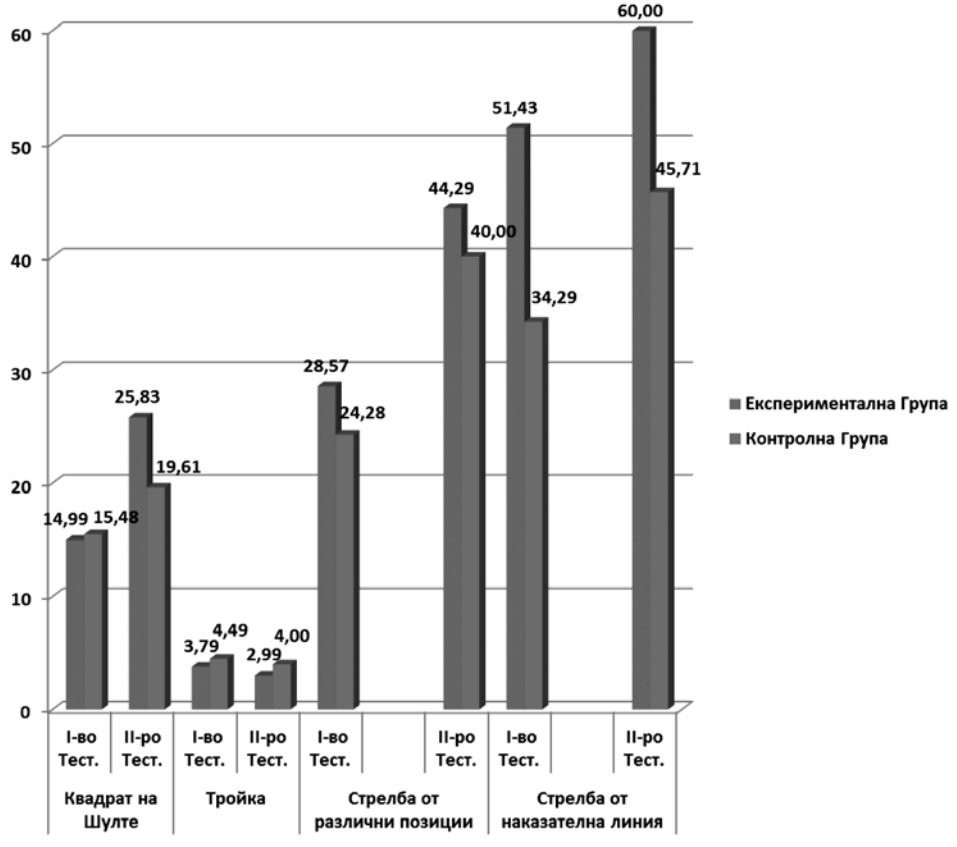
Таблица 1. Средни стойности на резултатите преди и след тренировките с визуализация

От таблица 1 се наблюдава, че при средните стойности от изследването, експерименталната група демонстрира подобряване на компонента разпределение и превключване на вниманието с 10.84 пункта, докато контролната група постига подобрение в рамките на 4.13 пункта по същия когнитивен показател. Резултатите от следващия показател оперативно мислене разкриват подобрение от 0.8 пункта от страна на експерименталната група, докато оперативното мислене на девойките от контролната група се е подобрило средно само с 0.49 пункта. Средните стойности на експерименталната група по спортно-техническия показател стрелба от различни позиции показват подобрение от 15.72 %; контролната група демонстрира същия процент подобрение по този показател – 15.72. Резултатите от стрелбата от наказателната линия индикират подобрение от 11.42 % при контролната група, докато експерименталната група постига подобрение от 8.57 % в стрелбата от наказателната линия.

На фигура 1 са представени резултатите от изследването по когнитивните показатели. Наблюдава се значително подобрение на когнитивните показатели на експерименталната група вследствие на тренировките с визуализация.

Сравнителен анализ чрез U-Критерий на Mann-Whitney

За да направи сравнителен анализ на изследваните променливи между експерименталната и контролната група преди и след приключване на експеримента, авторът на настоящата разработка използва непараметричния критерий за сравнение на Mann-Whitney-(u). За да определим дали има статистически значими разлики при разглеждане и анализиране на данните от изследването, използваме равнището на значимост (α), като приемаме, че α=0,05 (т. е. ако достигнатото равнище на значимост е по-малко или равно на 0,05 – зависимостта е статистически значима).



Фиг. 1. Средни стойности на резултатите преди и след тренировките с визуализация

Резултатите от направения сравнителен анализ на изследваните променливи между експерименталната и контролната група преди и след приключване на изследването са представени в таблица 2.

Сравнявайки резултатите по четирите теста при двете тестирания (в началото и в края на експеримента) установяваме, че се наблюдава статистически

значима разлика по регистрираните стойности при стрелбата от наказателната линия (α=0,02) и при теста за оперативно мислене на вниманието (α=0,05). Това дава реално основание да се приеме, че по отношение на изследваните променливи двете групи са уеднаквени (рандомизирани). По останалите изследвани променливи при първото тестуване не се установяват статистически значими разлики.

Таблица 2. Сравнителен анализ на изследваните променливи между експерименталната и контролната група преди и след приключване на експеримента

	Шулте I-во Тест	Шулте II-ро Тест	Тройка I-во Тест	Тройка II-ро Тест	Стрелбаот-различни-позиции I-во Тест	Стрелбаот-различни-позиции II-ро Тест	Стрелбаот-наказател-налиния I-во Тест	Стрелбаот-наказател-налиния II-ро Тест
u	–.064	–.703	–1.919	–2.747	–1.295	–.718	–2.229	–2.054
α	.95	.48	.05	.01	.19	.47	.02	.04

Заключение

След анализа на резултатите от проведеното изследване с цел оценяване на визуализацията като помощно средство при психологическата подготовка на баскетболистки на възраст от 12 – 15 години на базата на създадената нова методика за визуализиране, достъпна за приложение от страна на състезатели, треньори и спортни психолози за подобряване на физическите и психическите резултати на спортиста, можем да обобщим и представим следните изводи: създадената, апробирана и адаптирана методика и подходяща за успешно използване на визуализацията при подготовката на подрастващи баскетболистки. Редовното и систематично практикуване на визуализация в извънтренировъчна среда оказва благотворно влияние върху развитието на концентрацията на вниманието и оперативното мислене на баскетболистките. Комбинирането на тренировки с визуализация с тренировки по баскетбол води до по-високи когнитивни и спортно технически резултати.

References

1. **Genova, E.** 1970. Avtogennata trenirovka v sporta. Meditsina I fizkultura, Sofia.

2. **Abma, C.L., M.D. Fry, Y. Li, and G. Relyea,** 2002. Differences in imagery content and imagery ability between high and low confident track and field athletes. Journal of Applied Sport Psychology.

3. **Ahsen, A.** 1984. ISM: The triple-code model for imagery and psychophysiology. Journal of Mental Imagery.

4. **Allers, R., and F. Scheminsky.** 1926. Über Aktionsstrome der Muskelnbeimotorischen und verwandtenVorgangen.PflugersArchivfür die gestamtePhysiologie.

5. **Annett, J.** 1986. On knowing how to do things. Generation and modulation of action patterns, ed. H. Heuer and C. Fromm.

Цанко Ангелов Цанков, доцент, доктор,
Национална спортна академия „Васил Левски", София
катедра „Баскетбол, волейбол, хандбал"
e-mail: tz_tzankov@abv.bg

Александър Григоров, магистър
Национална спортна академия „Васил Левски", София

Мария Цанкова Цанкова-Калоянова, асистент, доктор
Национална спортна академия „Васил Левски", София
катедра „Баскетбол, волейбол, хандбал"
e-mail: maria_tzankova@abv.bg

АНАЛИЗ НА НОВИТЕ УЧЕБНИ ПРОГРАМИ ЗА ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНА ПОДГОТОВКА ЗА СРЕДНА ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ

Чавдар Н. Стойчев

ANALYSIS OF NEW CURRICULA FOR THE SECONDARY GENERAL EDUCATION FOR PHYSICAL EDUCATION AND SPORT

Chavdar N. Stoychev

ABSTRACT: This report will analyze developed by experts at the Ministry of Education and Science, new curricula on the subject "Physical Education" for the secondary general education.

KEYWORDS: curricula, physical education and sport.

Въведение

През 2016–2017 учебна година, във връзка с приемането и влизането в сила на новия „Закон за предучилищното и училищното образование", започна поетапното въвеждане на нови учебни програми по всички предмети, изучавани в българските детски градини и училища. Новият „Закон за предучилищното и училищното образование" беше обнародван в 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., изм., бр. 58 от 18.07.2017 г., в сила от 18.07.2017 г.

Най-съществените промени в него са по-ранното завършване на основно образование – след седми клас и възможността да се получава диплом за средно образование (първи етап) след 10-ти клас, с който обаче няма да може да се кандидатства във висше училище. Така се дава възможност на желаещите да напуснат образователната система, след навършване на 16 години да получат диплом за средно образование, а на тези, които желаят да продължат своето образование във висши училища, да получат една по-профилирана подготовка в 11. и 12. клас.

Изложение

В настоящия доклад ще разгледаме новите учебни програми за общообразователна подготовка по физическо възпитание и спорт за средна образователна степен.

Новата учебна програма за осми клас е приета със заповед № РД09 – 301 от 17.03.2016г. и влезе в сила през 2017 – 2018 учебна година. Програмата за девети клас е утвърдена със заповед № РД09 – 1092/25.01.2017 г. и по нея ще се обучават учениците през следващата 2018–2019 учебна година, а тази за десети клас (утвърдена със заповед № РД09 – 30 /11.01.2018 г.) ще бъде въведена през учебната 2019 – 2020 г. Двете учебни програми за 11. и 12. клас все още (към месец юни 2018 г.) са в работни варианти, но според нас те ще бъдат приети в този си вариант.

Общата структура на новите учебните програми е следната:

- Кратко представяне на учебната програма
- Очаквани резултатите от обучението в края на класа (Таблица 1)

Таблица 1. Очаквани резултатите от обучението в края на класа

ОБЛАСТИ НА КОМПЕТЕНТНОСТ	**ЗНАНИЯ, УМЕНИЯ, ОТНОШЕНИЯ**
ЗАДЪЛЖИТЕЛНИ ОБЛАСТИ НА УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ	
ИЗБИРАЕМИ ОБЛАСТИ НА УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ	

❖ Задължителните области на учебното съдържание са: *лека атлетика, гимнастика, спортни игри*.

❖ Избираемите области на учебното съдържание, включени в новите учебни програми са: *плуване, водни спортове; туризъм, ориентиране и зимни спортове; ракетни спортове; фитнес, бойни спортове; шахмат*.

Изисква се овладяването на учебното съдържание на две от трите задължителни области на учебно съдържание и най-малко на един спорт или на една двигателно-познавателна дейност от избираемите области на учебното съдържание.

Изборът на вид спорт/двигателно-познавателна дейност се осъществява от училищното ръководство съобразно условията, възможностите и традициите на училището, интересите на учениците и квалификацията на учителя по физическо възпитание и спорт.

- Учебно съдържание (Таблица 2).

Таблица 2. Учебно съдържание

Теми	**Компетентности като очаквани резултати от обучението**	**Нови понятия**
ЗАДЪЛЖИТЕЛНИ ОБЛАСТИ НА УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ		
ИЗБИРАЕМИ ОБЛАСТИ НА УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ		

- ❖ Задължителни области на учебно съдържание:
  - ✓ *лека атлетика,*
  - ✓ *гимнастика,*
  - ✓ *спортни игри.*
- ❖ Избираеми области на учебно съдържание:
  - ✓ *плуване, водни спортове;*
  - ✓ *туризъм, ориентиране и зимни спортове;*
  - ✓ *ракетни спортове;*
  - ✓ *фитнес, бойни спортове;*
  - ✓ *шахмат.*

➢ Препоръчително процентно разпределение на задължителните учебни часове за годината.

➢ Специфични методи и форми за оценяване на постиженията на учениците.

➢ Дейности и междупредметни връзки.

За сравнение ще представим и структурата на старите учебни програми:

I. Общо представяне на програмата

II. Цели на обучението и възпитанието

III. Очаквани резултатите от обучението по физическо възпитание и спорт

IV. Учебно съдържание – представени в една обща таблица (Таблица 3).

Таблица 3. Очаквани резултатите от обучението по физическо възпитание и спорт и Учебно съдържание

III. Очаквани резултати		IV. Учебно съдържание (теми, понятия, контекст и дейности, междупредметни връзки			
Колона 1	Колона 2	Колона 3	Колона 4	Колона 5	Колона 6
Ядра на учебното съдържание	Очаквани резултати на ниво учебна програма	Очаквани резултати по теми	Основни нови понятия по теми	Контекст и дейности	Възможности за междупредметни връзки
Основни ядра Допълнителни ядра		Ученикът трябва да усвои:	Понятията се усвояват на практическа основа.	На ученика трябва да се даде възможност да:	

Основните ядра са: *лека атлетика, гимнастика и спортните игри*, а допълнителните са: *водни спортове*, *туризъм, бойни спортове*, *фитнес и бодибилдинг*.

V. Специфични методи и форми за оценяване постиженията на ученика в съответния клас.

VI. Организационно-методически указания.

Ако сравним новите и старите учебните програми, това което веднага прави впечатление, е значително по-олекотената и прегледна структура на новите учебни програми. Старите първа (Общо представяне на програмата) и втора точка (Цели на обучението и възпитанието) са обединени в една – Кратко представяне на учебната програма. Старата таблица обединяваща трета (Очаквани резултатите от обучението по физическо възпитание и спорт) и четвърта точка (Учебно съдържание) в новите учебни програми е разбита в две отделни таблици (Таблици 1 и 2), а 6 колона (Възможности за междупредметни връзки) е изнесена в края на новите учебни програми като отделна таблица (Таблица 4).

Таблица 4. Дейности и междупредметни връзки (8. клас)

Ключови компетентности	***Дейности и междупредметни връзки***
1. Компетентности в областта на българския език	• Систематизиране и събиране на информация.
2. Умения за общуване на чужди езици	• Използване на специфични спортни термини и понятия на чужд език свързани с правилата по вид спорт.
3. Математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите	• Познаване на храни с голямо съдържание на мазнини, белтъчни вещества, въглехидрати, витамини, минерали. • Разбиране на необходимостта от разделно събиране и рециклиране на полимерните материали. • Преценяване на вярност, рационалност и целесъобразност в конкретна ситуация и умение да обосновава изводи.
4. Дигитална компетентност	• Използване на дигитални средства за представяне на факти и събития (видеопроектор, таблет, аудио/видео плеър).
5. Умения за учене	• Анализиране и оценяване на собствената работа. Извличане на ползи от работа в екип.

6. Социални и граждански компетенции	• Разбиране и приемане споделените ценности в общността. • Използване на критическото мислене за рационализиране на личния опит при осъществяване на групови и отборни взаимодействия.
7. Инициативност и предприемачество	• Разбиране и прилагане на правилата за безопасна работа в интернет.
8. Културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество	• Културно самоизразяване и зачитане на разнообразието на културното изразяване
9. Умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт	• Укрепване на здравето и на психо-физическото състояние. • Адаптиране на организма към специфична форма на работоспособност. • Превенция от наранявания и травми чрез използване и прилагане на знания и умения. • Стимулиране на биологичната потребност от двигателна активност. • Подобряване на съпротивителните сили срещу вредните влияния на околната среда. • Разпознаване на опасностите в природната и учебната среда. • Използване на правила за здравословно и рационално хранене и хранителен режим. • Анализиране и оценява ценности, принципи, мотиви и последици на олимпизма като философия и социално движение. • Провеждане на вътрешноучилищни състезания. • Включване на ученици със специални образователни потребности. • Организиране и провеждане на спортни дейности.

Разделът „Специфични методи и форми за оценяване постиженията на ученика в съответния клас“ се запазва и в новите учебни програми, но към текста описващ начина на оценяване, има добавена и таблица с препоръчително процентно разпределение на отделните оценки (Таблица 5).

Таблица 5. Специфични методи и форми за оценяване на постиженията на учениците

Не по-малко от три текущи качествени оценки от практически изпитвания за всеки учебен срок, в които се включват и теоретични знания	50 %
За контрол и оценка на физическата дееспособност една оценка в началото и в края на учебната година с отчитане на индивидуалния прираст в постиженията	25 %
Оценка от други участия (работа в час, оказване на помощ, самостоятелна работа, участие в спортни състезания)	25 %

Непосредствено преди тази таблица в новите учебни програми е добавен нов раздел „*Препоръчително процентно разпределение на задължителните учебни часове за годината*“, в който се посочва, че за изучаване на задължителните области на учебното съдържание се предвиждат 75 %, а за изучаване на избираемите области – 25 %. А след таблица 5. отново в табличен вид е представено препоръчително процентно разпределение на основните дейности в задължителните учебни часове (таблица 6).

Таблица. 6. Препоръчително процентно разпределение на задължителните учебни часове за годината (8. – 12. клас)

За овладяване на нови знания	**33 %**
За прилагане на изученото учебно съдържание в игровата дейност	**44 %**
За развиване на двигателни качества	**17 %**
За диагностика на физическата дееспособност	**6 %**

Този раздел успешно заменя точка VI „Организационно-методически указания“ в старите учебни програми, която според нас беше много непълна и липсваха конкретни насоки и информация.

По отношение на учебното съдържанието, поради ограничения обем на доклада, ще обърнем внимание само на основните промени в новите учебни програми по физическо възпитание и спорт за 8. –12. клас.

Това, което веднага прави впечатление, са различните цели и задачи, които преследват новите учебните програми в двата етапа (първи гимназиален и втори гимназиален) на средна образователна степен.

Обучението в 8.–10. клас (първи гимназиален етап) е насочено към задълбочено овладяване техниката на изпълнението на физическите упражнения и нейното ефективно прилагане в индивидуални тактически действия, групови и отборни взаимодействия, предвидени като учебно съдържание от изучаваните спортове и спортни дисциплини и техните въздействия върху физическата дееспособност на учениците във връзка с особеностите на изучаваното учебно съдържание. Поставя се основата на специална спортна образованост и се самоусъвършенстват технико-тактическите умения и навици и развиват тези двигателни качества, които имат непосредствена връзка със спецификата на вида спорт, спортната дисциплина или двигателната дейност, избрани от ученика.

Обучението в 11. и 12. клас (втори гимназиален етап) е насочено към тясната специализация на ученика в зависимост от спецификата на съответния вид спорт, спортна дисциплина като важно условие за стабилното и устойчивото двигателно, интелектуално и емоционалното развитие на личността на ученика. Цели се придобиване на физическата, техническата, тактическата, психологическата и теоретическата подготвеност на ученика в контекста на постигане на максимални спортни резултати.

Това разделение на учебното съдържание е свързано с това, че от 2019 – 2020 учебна година ще бъде дадена възможност на учениците да завършват средно образование след 10. клас. Затова и учебното съдържание по физическо възпитание и спорт в 10. клас е естествен завършек на общообразователна подготовка по този предмет.

Най-съществената разлика в новите учебни програми по отношение на ученото съдържание е в задължителната област гимнастика. В нея от първи до дванадесети клас е добавен нов елемент под името „***Народни хора и танци***". В осми клас учениците ще разучават „Пайдушка четворка", в девети клас – „За пояс" (Шопско хоро) и „Тръгнала Румяна" (Македонско хоро), а в десети клас – „Елено моме" и „Сиртаки" (Гръцки танц). За всеки клас (от 8 до 10) е предоставена възможност и за изучаване на народен танц (хоро), специфични за региона. В 11-ти клас е предвидено разучаването на „Дайчово хоро" и „Охридско хоро", а в 12-ти клас учениците трябва да могат да съставят и защитят собствена творческа композиция.

Друга съществена промяна в новите учебните програми е включването в тях на ***дейности за АФВ*** (адаптирано физическо възпитание) за всички области на учебно възпитание, в които се предвижда изучаването на двигателни действия съобразно индивидуалните възможности на ***лица с увреждания.***

Прави впечатление и значително по-големият избор, който имат учениците в избираемите области на учебно съдържание. Вместо старите четири ядра *водни спортове, туризъм, бойни спортове, фитнес и бодибилдинг* в новите програми се предвижда избор на поне един спорт или двигателно-познавателна дейност от шест избираеми области: *плуване, водни спортове; туризъм, ориентиране и зимни спортове; ракетни спортове; фитнес, бойни спортове; шахмат*.

Друга промяна, която прави впечатление, като цяло по отношение на учебните програми, е замяната на старите ***основни и допълнителни ядра*** на учебно съдържание с новите термини ***задължителни и избираеми области*** на учебно съдържание. Тази промяна, според нас, е много точна и актуална и отразява налагащата се през последните години в европейската образователна система нова концепция, при която пасивната роля на учащите в процеса на обучение се заменя с едно по-активно тяхно участие, давайки им възможността да избират част от материала, който да изучават.

Заключение

В заключение можем да обобщим, че новите учебни програми по физическо възпитание и спорт за 8.–12. клас са изготвени в съответствие с новите тенденции в европейските образователни системи. Те са представени точно и ясно и в предвиденото за изучаване учебно съдържание, между всеки клас съществува логична приемственост.

Включването на народните танци и хора, като задължително за изучаване учебно съдържание, според нас, би оказал положителен ефект по отношение

възраждането и запазване на българските традиции и духовност. Дали точното им място трябва да е към задължителната област на учебното съдържание „гимнастика“ и как точно ще се реализира на практика са въпроси, на които предстои да бъде отговорено през следващите няколко години.

Не сме сигурни и как точно ще се реализира на практика обучението по АФВ с ученици с увреждания, предвид това че работата с тях предполага използването на индивидуален метод, който е трудно приложим в един класически урок по физическо възпитание и спорт.

References

1. Uchebni programi – sajt na MON (curriculum – website MES)

2. Zakon za preduchilishtnoto I uchilishtnoto obrazovanie (Law on pre-school and school education): http://dv.parliament.bg/DVWeb/showMaterialDV.jsp?idMat=97877

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-134/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

гл. ас. д-р. Чавдар Николаев Стойчев
катедра: ТМФВ и спорт
ШУ „Епископ Константин Преславски“
e-mail: ch.stoychev@shu.bg

ОСНОВНИ МЕТОДИ НА РАБОТА С ДЕТСКИ И УЧИЛИЩНИ СЪСТАВИ

Юлияна Г. Панова

MAIN METHODS OF WORKING WITH CHILDREN AND SCHOOL VOCAL FORMATIONS

Yuliyana G. Panova

ABSTRACT: In the report, the children's and school vocal formations are interpreted as a diverse educational environment, possessing rich opportunities for musical-aesthetic development and education, for forming habits, skills and abilities, ensuring active participation of children in singing. The methods and means that lead to unity of artistic and vocal-technical development and effective vocal-pedagogical work are examined.

В същността на съвременните образователни измерения като основен ориентир се очертава създаването на истински разнообразна образователна среда, притежаваща богати възможности за придобиване на знания, развитие на интелектуално-нравствения потенциал, активността и творческата инициатива на личността. В този аспект важна задача на съвременното образование е повишаване нивото на художествено-познавателните потребности на учащите, които да мотивират поведението им и да определят активното им избирателно отношение към външната среда. Духовното развитие на учениците е невъзможно без възпитаване в творчество, а това е постижимо най-лесно чрез средствата на изкуството – с най-безкористното и неизкушено от всякаква полезност чувство – естетическото.

Пред вид социалните свойства на музиката можем да определим певческата дейност и колективното пеене като една от най-достъпните и демократични музикални дейности, а песента – като могъщо средство за музикално-естетическо развитие и възпитание, за формиране на навици, умения и способности, осигуряващи активно участие в певческата дейност. По своята същност певческата дейност е художествена репродуктивна (изпълнителска), свойствена само на човека форма на активност, която може да се осъществи единствено в социална среда.

От друга страна, в съвременните научни постижения на вокалната педагогика вокалното развитие на децата се разглежда като психо-физиологичен процес, който във всяка възраст има свои особености и своя характеристика, т. е. процес, състоящ се от последователни етапи, определени от качествените

промени в психо-физиологичните особености на детския глас и вокалните способности. Вокалното развитие на детето се определя като сложен процес, който се осъществява чрез развитие на вокалните качества на детския глас, присъщи за дадена възраст, развитие на вокалните способности и формиране на естетическо отношение към песента.

В този аспект участието на децата в различни видове певчески състави спомага за развитието на такива знания, навици, умения и способности, които осигуряват пълно възприемане, дълбоко преживяване и точно възпроизвеждане на песента от тяхна страна.

Основните задачи на вокалното възпитание на децата в певческия състав може да се конкретизират в следните три насоки:

1. Възпитание на естетическо отношение към песента и певческата дейност:

✓ Да се предизвиква интерес и да се развива емоционална отзивчивост към песента;

✓ Да се пораждат желание, стремеж и потребност за активно участие във възприемането и възпроизвеждането на музика с глас;

✓ Да се формират музикалнооценъчни способности, които да осигуряват правилно ориентиране в естетическите ценности на песента.

2. Формиране и развиване на музикални способности, осигуряващи възприемането и изпълнението на песента:

✓ Да се формира музикална възприемчивост като комплекс от способности за слухово съсредоточаване, за следене и ориентиране в музикалния поток;

✓ Да се развиват музикалнослуховите способности, които да осигурят възприемането, различаването и възпроизвеждането, разбирането и осъзнаването на песента;

✓ Да се развиват музикалнопознавателните способности, които да осигурят запаметяването, съхраняването, възпроизвеждането, разбирането и осъзнаването на песента.

3. Формиране на певческа активност и възпитаване на музикална образованост:

✓ Да се предоставят първоначални знания за песента и певческата дейност;

✓ Да се изграждат вокални навици и умения, осигуряващи активно участие на детето в певческата дейност;

✓ Да се развиват и опазват качествата на детския глас, съобразно с възрастовите и индивидуалните особености на децата.

При правилното провеждане на обучението, певческите навици водят до подобряване функцията на гласовия апарат и като резултат – по–ясна дикция и правилно дишане. Благодарение на взаимодействието на музиката с текста на песните се осъществява силно възпитателно въздействие. Осмислянето на новите думи и обсъждането на текста във връзка с околната действителност има не само познавателен ефект, но и повишава значително езиковата култура на децата.

Работата с децата в певческия състав трябва да бъде съобразена не само с възможностите им и със степента на тяхното музикално развитие, но и с:

- анатомофизиологични особености на детския гласов и слухов апарат;
- механизма на певческо звукообразуване на децата;
- стадиите на развитие на детския глас;
- специфичните особености на вокалното развитие на децата.

За да бъде ефективна вокално–педагогическата работа е необходимо да се използват методи и средства, които водят до единство на художествено и вокално–техническо развитие, които могат като цяло да се разпределят в групи:

- ***методи, формиращи певческите умения и навици***;
- ***методи за формиране и развитие на детския глас***;
- ***репертоар, работа върху репертоара***.

Методите, формиращи певческите умения и навици, са свързани с овладяване на правилна певческа стойка, певческо дишане, атака на тона, артикулация, дикция, вокалообразуване, звукообразуване, резонатори, регистри.

1. Правилната певческа стойка е необходимо условие за максимално активен и работещ балансирано и ефективно певчески механизъм. Важно изискване е главата да се придържа напред и нагоре, а таза в противоположна посока – назад и надолу. Тогава гръбнакът се освобождава и изправя, което позволява диафрагмата да се издигне в подходяща за певческо дишане позиция. Раменете трябва да са изправени и леко отдръпнати назад, но в никакъв случай стегнати, а ръцете свободно отпуснати надолу. Главата също е изправена и освободена.

2. Певческото дишане: Певческото дишане при децата трябва да се развива едновременно със звука, а при най-малките по пътя на подражанието. Н. Д. Орлова счита, че децата по време на пеене трябва да използват т. н. смесено дишане, а не отделен тип дишане, и мека атака при звукообразуването [4].

Насочването на детското внимание към дихателната функция води понякога до нежелателни резултати и за това методите на работа трябва да бъдат насочени към:

- ✓ изграждане на умения за спокойно, плавно и безшумно дишане;
- ✓ вдишване безшумно през носа и издишване през устата;
- ✓ постепенно приучване към нискоребрено, диафрагмено дишане, защото само при него не се създава напрежение и ларинксът остава еластичен и естествен;
- ✓ пестеливо изразходване на вдишания въздух с възможно най–малки усилия.

Трябва да се има предвид, че малките деца дишат високо ключично. В стремежа си да поемат колкото се може повече въздух, те повдигат раменете и поради тази причина предизвикват стягане на мускулатурата на шията, а оттам се създава напрежение в областта на ларинкса и гласните връзки. А само при нискоребреното, диафрагмено дишане може да се получи изравнен, продължителен и добре овладян тон.

В певческото дишане особена роля се придава на момента на вдишване и издишване. Във възрастта, в която се развива ребрената и междуребрената мускулатура е добре да се правят упражнения за развиване на ребрата, които при пеене играят важна роля при този процес:

1) На едно – вдишване, на две – издишване.

2) На едно-две- вдишване, на три-четири – издишване.

3) На едно-две-три-четири…-вдишване- и на пет-шест-седем-осем…издишване

4) На едно-бързо и безшумно вдишване, на две-три-четири-пет шест… – издишване [2].

Децата трябва да знаят, че е важно не голямото количество въздух, а икономичното му изразходване и че певческият процес е акт на издишване. Ето защо следващият етап в овладяването на певческото дишане е много важен. той се постига с упражнения за вдихателна постановка – брои се до 2, 3…6, 7, 8… и постепенно се увеличава времето на задържане. С тези методи се постигат трите етапа на певческото дишане – вдишване през носа (устата леко отворена), задържане на вдихателната позиция и издишване с леко отворена уста.

По време на пеене певческото дишане се упражнява чрез упражнения най-често на един тон с различни вокали или фрази с различна дължина, изпети на един вокал.

Възрастта, в която диафрагменото дишане придобива съзнателен характер, е 11–12 години, което зависи и от индивидуалните особености и физическото развитие на ученика.

3. Мека атака на тона

От качеството на дишането зависи атаката на тона, а тя от своя страна се появява при началото на фонацията. При работа с децата най-безопасно и най-удачно е използването на мека атака, тъй като при нея физиологичното положение на гласните връзки е най-благоприятно за образуване на тона и няма опасност от повреждането им. Ето защо, още в началото е добре децата да се учат как да смекчат атаката. Още при първите уроци учениците трябва да се учат да атакуват твърдото небце леко, без удар, да отправят въздушния поток към свода на устната кухина, точно зад предните горни зъби. Упражненията, които могат да се използват, обикновено са със сричка – **ми,ме,ма… ,ни,не,на…, ли,ле,ла… да, ба, ди би** и т. н. През цялото време трябва да се следи да има баланс между вътрешния отвор на гърлото и външния на устните, за да не се получава съответно външно или вътрешно стягане [2]. В повечето случаи децата отварят широко уста, а гърлото остава свито, стегнато с малък отвор, което води до „огърляване“. Среща се и обратният случай, когато гърлото е широко отворено, а устните – по-малко, при което се получава задънване на гласа. Ако устата е отворена прекомерно или недостатъчно, това влияе отрицателно на гласа във външното пространство. Трябва да се има предвид, че от свободата на долната челюст зависи свободата на мекото небце. Устата трябва да бъде отворена толкова, колкото е необходимо, езикът да лежи естествено и

спокойно. Като демонстрация могат да се използват различни възклицания на радост – ах, ех, ай и т. н.

4. Подвижност, еластичност, гъвкавост и тренираност на артикулационния апарат, тъй като от него зависи качеството на дикцията

Артикулационната подвижност на начинаещите певци (най-вече на 7–8-годишните деца) е много малка. При работа с тях е необходимо да се отчитат индивидуалните им природни особеност. Формата на устата и устната кухина имат важно значение. Ако устната кухина има плоска форма, то тогава звукът ще бъде светъл и открит, а ако формата е овална, то той ще бъде тъмен и закръглен. В първия случай е добре да се работи с тъмните вокали О и У, а във втория с по-светлите И, Е, А.

За да се получи лек и красив звук е много важно устата да бъде непринудена, с естествено движение на езика и свободно отпусната долно челюст.

Езикът трябва да се държи непринудено и естествено, без да се повдигат нито върхът, нито коренът му. Само ако се забележи нещо нередно, което пречи на доброто звукообразуване, тогава трябва да се обръща специално внимание, като – *напрегнат език, вдигнат, неподвижен, треперещ, прекомерно голям, изтеглен назад и т. н.*.

Тези недостатъци се отстраняват постепенно в процеса на работа. Основната цел, която се преследва, е всички части на артикулационния апарат да са добре координирани и да работят в синхрон, без да правят излишни движения. Лицевите мускули също допринасят за добрата артикулация и затова се следи да са спокойни и ненапрегнати.

5. Използвана на различни варианти на резониране

Различните варианти на резониране зависят от използването на регистрите. Понятието „регистър“ се използва в двоен смисъл.: като част от диапазона и като механизъм на образуване на звука. Основните регистри в детския глас са еднакви с тези на възрастните – гръден и главов (фалцетен). При някои деца се среща и микстово звучене (гласът е смесен естествено). Въпреки индивидуалния регистров строеж на всеки певец има някои общи положения, валидни при работата с деца. Учениците използват предимно гръдния и смесен принцип на звукообразуване. Гръдният регистър е не само свойствен за децата, но и представлява един от богатите ресурси на вокалния колорит. Микстовото звучене се търси поради факта, че гръдният регистър има крайно ограничен диапазон.

При характерното за нашето време смесване на стилове е много важно човек да умее да използва различни техники. Ето защо учениците трябва да умеят да използват максимално регистровите възможности на своя глас, като пеят в най-характерния за тях регистър.

6. Изравняване на вокалите по целия диапазон и овладяване на преходните тонове

Изравняването на вокалите се осъществява по време на разпяването. Разпяването се явява първият етап, при който се усвояват основните певчески навици и се поставят основите на вокалната техника. Целият комплекс от на-

вици се изгражда едновременно, тъй като за работата на певческия механизъм е необходима координация помежду им.

Изравняването на вокалите може да се радели на два етапа:

- ✓ изравняване в центъра;
- ✓ изравняване по целия диапазон и височините.

Целта е да се получи единна цветова линия на целия диапазон.

След овладяване на центъра в естествения за детето регистър с цел да се увеличи диапазонът се търси микстово звучене, при което атаката се смекчава и се облекчава работата на гласовия апарат.

Упражненията, които се използват при разпяването, следват определена последователност и изпълняват определени функции. Най-често се използват упражнения, които започват в центъра на диапазона и се изпълняват в умерено темпо със сричка на всеки тон. Те се подбират така, да създават благоприятни условия за овладяване на певческите навици във всеки етап на вокалното развитие.

Методите за формиране и развитие качествата на детския глас са насочени към формиране на звънък, сребрист и нежен детски глас въз основа на свободното и естествено звукообразуване, изравнено в целия диапазон и средна сила на тона. Необходимо е да се отбележи, че красотата и прелестта на детското звучене не е в силата на гласа. Резултатите, направени в тази насока, дават основание на В. П. Морозов да разработи и предложи показатели, чрез които обективно да се разкрият акустичните свойства на певческия глас [3]:

- ✓ коефициент на звънкост, характеризиращ тембровите особености на гласа на певеца;
- ✓ коефициент на полетност;
- ✓ сила на гласа;
- ✓ коефициента на неравност на вокалите;
- ✓ динамически диапазон;
- ✓ основно височинен диапазон;
- ✓ периодичност (честота), характер и дълбочина на вибратото;
- ✓ коефициент на яснота (дикцията) на вокалната реч.

Игнорирането на въпроса за диапазона в процеса на работа с детските гласове, особено в първите години, дава отрицателно отражение върху развитието на качествата на детския глас. На първо място, това влияе на акустическите свойства на гласа. Силата му рязко намалява, тембърът се променя, загубва се звънкостта и непринудеността му. Недооценяването на значението на работния диапазон оказва пагубно въздействие и на състоянието на гласовия апарат на детето, което може в определени случаи да бъде фатално.

Динамическият диапазон е един от най-важните показатели на певческия глас. Той се измерва чрез изчисляване разликата в силата на звучене на един и същи тон от диапазона при „силно“ (f) и при „тихо“ (p). при неопитните певци, особено при децата, той е твърде ограничен. Нюансът „тихо“ (p) трудно се изпълнява от децата и трябва да се използва ограничено и пестеливо [1].

Доказана е също така известна зависимост между силата на изпълнението и височината на изпълнявания тон. При децата до 10-годишна възраст се наблюдава изменение на височината на тона – повишава се при изпълнение на „силно“ (f) и се понижава при „тихо“ (p).

Репертоар, работа върху репертоара. Изборът на подходящ за възрастта репертоар в теситура, свойствена за съответния глас, е важно условия при работата с детските вокалните състави.

Много често претенциите на децата превишават възможностите им и те е насочват към непосилен за тях репертоар. Подборът на песните се прави най-често от гледната точка на неговата вокално-техническа трудност и се съобразява с възрастта и възможностите им. Избира се репертоар както от учебниците по музика, така и други любими песни в различни стилове (поп, рок, рап и др.), забавни детски песни със съвременно звучене, при които текстът е достъпен, разбираем и близък до детската психика. За да ги пеят с удоволствие, учениците трябва да харесват песните. Това не означава, че могат да пеят песни, лишени от художествено съдържание. Педагогът насочва и ориентира, а те правят своя избор. В зависимост от своя темперамент и предпочитания.

Простотата и яснотата в ладовия строеж и хармонията са необходимо услови за песните на начинаещите певци и малките деца, като в началото се изпълняват песни в умерено темпо, а по-късно в различни темпа и динамика.

Вокалните проблеми, свързани с усвояването на репертоара, най-често се констатират в хода на разучаването на песента. След като репертоарът е подбран, следва вторият етап – *работа върху песенния материал.*

При работата с песента се различават следните моменти:

Първо: ***Опознаване на песента***

За да заинтригуваме децата и да ги накараме да харесат песента, предварително се обмислят методите и методическите похвати, които ще се използват. За целта се прави подробен анализ, който включва:

1) Определяне на характера на песента.

2) Литературен анализ на текста.

3) Определяне характера на мелодията, интонационната изразителност, интервали, лад, размер, характерен ритъм, диапазон и теситура.

4) Определяне структурата на песента и формообразуващите принципи.

5) Определяне изразителността на инструменталния съпровод.

6) Определяне на вокалните проблеми, които могат да възникнат и приноса на песента за вокално-слуховото развитие на децата.

7) Обмисляне н варианти за художествено представяне на песета.

8) Даване на сведения за авторите на песента, любопитни факти от живота и творческата им дейност.

При възприемането на песента е много важно децата да схванат настроението и да го пресъздадат според техните усещания. Песента може да се представи пред децата като се използват нагледни и словесни методи, а при възприемане на съдържанието на песета основният метод е беседата.

Второ: ***Усвояване на песента***

При разучаването на песента се установява координацията между образувалите се слухови представи и възпроизвеждането им с глас. Песните се разучават по слухово-подражателен начин или по ноти след многократно повторение. Упражняването ѝ има подражателно-изпълнителски характер. Обикновено децата подражават на изпълнителя или на педагога. Песните се разучават в средно силна динамика – след това се уточняват динамическите нюанси, обръща се внимание на различните щрихи.

Трето: ***Художествено изпълнение на песента***

Изразителното изпълнение на песента, от една страна, включва непринудено и естествено преживяване и пресъздаване на общото настроение, а от друга страна, то е изява на музикално-творческите, интерпретаторски способости, в резултат на придобити вече знания и опит. Художественото изпълнение е своеобразно умение да се предадат нюансите на настроението и емоциите. Прибавят се жест, лицеизраз, контакт с очите, красива поза и подходящо движение. Търсенето и намирането на подходящо пластично решение е съобразено с характера на песента и индивидуалността на всяко дете.

В заключение може да се каже, че целенасочената вокално-хорова работа във вокалните състави е конфигуриран процес, чиято ефективност зависи от методите и средствата, които се прилагат при работата с децата, насочени към опазването и развитието на детския глас в неразривна връзка с проблемите на възрастовото развитие, индивидуалните особености, подкрепени от морфологични, физиологични, акустични изследвания.

Певческите формации създават чудесни възможности за преодоляване типичните за съвременното ни общество експанзия на консумативната нагласа и изместване на творческата активност от потреблението. И тъй като песенната практика кореспондира с всички стилове – класика, фолклор, джаз и т. н., участието в тях може да удовлетворява основни духовни потребности на децата, възпитавайки у тях професионално отношение към творческия акт, въпреки аматьорския статут на изявите.

References

1. **Erolaev, V. G., Lebedeva N. F.** Osobenosti razvitiya glasogogog aparata u detey Лебедева, N.F. M.AN.N. RSFSR, 1963.

2. **Malinina, E. M.** Metodika na vokalnoto obuchenie, http://shu.bg/tadmin/upload/storage/20274926.pdf

3. **Morozov, V. P.** Vokalynoy sluh I golos, M-L, 1965.

4. **Orlova, N. D.** Razvitie golosa devochek, M., 1960.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-133/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

ДЕЦАТА В ДЕЙСТВИЕ

Яна Б. Жечева, Светла Д. Попова,
Марияна Д. Милева, Галина В. Георгиева

KIDS IN ACTION

Yana Zhecheva, Svetla D. Popova,
Mariyana D. Mileva, Galina V. Georgieva

ABSTRACT: The project "Kids in action" is created by teachers from Bulgaria and Croatia of eTwinning. Project activities are target to modern children – they require work with digital devices only. In fact, this is not a project, it's a fairy tale. In which the main characters are the children. Its' name is "Princess Europea and kids".

KEYWORDS: project, pre-school education, ICT tools, eTwinning

Проектно-базираното обучение в детска градина „Латинка"е неотменна част от образователно-възпитателния ѝ процес. Създадохме проект "Kids in action", предназначен за деца от предучилищна възраст с партньори от ДГ „Питър Пан" в Хърватия – гр. Загреб. https://live.etwinning.net/projects/project/158221

Проектът „Kids in action" е ситуиран в европейската платформа eTwinning. Защо именно там? Защото това е защитено пространство и инструмент, който насърчава комуникацията по електронен път между училищата в Европа, като използват лесна за употреба платформа.

„Kids in action" има за цел развиване на творческите способности на децата чрез използване на съвременните технологии, които съвременните деца обожават.

Проектът е ориентиран към миналото – децата „говорят" за самобитната национална идентичност на техните народи – култура, природа, история.

Проектът е ориентиран към настоящето – той е практическа демонстрация за опознаване, опазване и съхраняване на културното и природно богатство, уникални занаяти и исторически паметници, включени в списъка на Европейското и световно културно наследство.

Той е ориентиран към бъдещето – личностно развитие на всяко дете, информиран активен европейски гражданин.

Спряхме се на темата „Европейското културно наследство" след допитване до колеги и деца. Поставихме си следните задачи:

1. Да се повиши детската осведоменост за общите европейски ценности.

2. Преподаване на знание за европейските културни ценности на деца от ранна възраст, което формира тяхната бъдеща роля, като активни европейски граждани.

3. Да се засили чувството за принадлежност към Европа.

Заедно създадохме и дискутирахме общ план за действие. Заедно решихме да „облечем" проектните дейности в приказка. Заедно обсъдихме кои са най-ефективните и забавни онлайн инструменти, с които децата да работят самостоятелно. Включихме родителите, като наши партньори. Крайният проектен резултат са безплатни образователни продукти за предучилищна възраст на английски език, които да подпомагат работата на всички европейски учители по темата „Европа и нейното културно наследство" – говореща книга и интерактивна образователна книга за оцветяване.

Педагогическите методи, които използвахме са: поставяне на проблем, идентификация, анализ на ситуацията, решаване на проблема, обобщения. През цялото време използвахме естественото детско желание за ИГРА. Затова учителите от България и Хърватия заедно сътворихме обща приказка. *ВСИЧКИ ПРОЕКТНИ ДЕЙНОСТИ СА ВКЛЮЧЕНИ В ПРИКАЗНА ИСТОРИЯ, НАПИСАНА ОТ УЧИТЕЛИТЕ ОТ ДВЕТЕ ДЪРЖАВИ.*

Сюжетната линия започва с представяне на кралство Европа, принцеса Европея и нейните поданици. Децата от Хърватия ни срещнаха и запознаха с истинската Европея – дете от тяхната група. Но, зла вещица отвлече красивата Европея. Децата от България и Хърватия потеглиха на спасителна мисия. Използвахме естественото детско желание за победа на доброто над злото. Вещицата постави 8 препятствия пред децата. Създадохме нейни говорещи аватари – те „видяха" вещицата, чуха гласа ѝ, чуха нейния смях. Всяко препятствие включваше запознаване и пресъздаване на уникални обичаи, традиции, занаяти, исторически паметници и природни феномени, европейски и национални символи.

Сътрудничество: Работихме фронтално с всички деца или индивидуално, в зависимост от предмета на препятствието. Децата от двете държави работиха съвместно и едновременно за създаване на общи онлайн продукти. Независимо от часовата разлика българските и хърватските деца бяха винаги заедно, като един екип. Създадохме 15 общи видео материали, илюстриращи партньорската ни дейност.

Децата от България бяха запленени от приказката и „живата" принцеса. Те нарисуваха картини с приказния сюжет, като непринудено направиха това в свободното от занимания време и у дома. Учителите веднага намерихме приложение на спонтанното детско творчество – събрахме всички рисунки в „Говореща книга".

Нашият проект бе реализиран като приказка – игра. Главни герои бяха децата -участници от двете страни, принцеса Европея – дете от Хърватия и говореща вещица. Игровият подход, използван от учителите, мотивираше децата

да действат и побеждават. Затова те желаят тяхното европейско приключение да продължи.

Този проект е иновативен, защото:

1. ДОС за ПУВ не включват тема „Европейско културно наследство“. Тя е допълнителен образователен материал към учебна програма.

2. За първи път децата работиха в екип със свои връстници от Хърватия.

3. Екипната работа не е новост за тях. Различно е естеството на работа – онлайн продукти.

4. Проектните дейности са под формата на приказка, а последното препятствие е онлайн игра – тест за знанията, свързани с европейското културно наследство.

5. Проектът е творчески, защото дейностите и начина на реализация са плод на креативността и инициативността на всички участници – учители и деца.

6. Работихме заедно с родителите – те ни запознаха с информация, която бе скрита под QR кодовете и публикуваха материали в TwinSpace.

Компетенциите, които развихме са:

1. Комуникация на роден език.

2. Начално огрмотяване на английски език – децата разпознават английска реч, могат да се представят, безпроблемно работят с онлайн инструменти на английски – познават английските букви.

3. Креативност при разрешаване на проблемна ситуация.

4. Инициативност – темата на проекта е по идея на децата, заглавието на приказката е техен избор, тяхно бе решението да разменим колети с български мартенички и хърватски вратовръзки.

5. Социални компетенции – работа в международен екип. Те подобриха уменията си за вземане на решения, съобразителност, гъвкавост, отговорност за достигане на поставените цели. През цялото време изпитваха удоволствие от общата работа и заедно преодоляваха препятствия. Те станаха приятели.

6. Дигитална компетентност: Децата използват технологиите самостоятелно. Те не са пасивни консуматори, а активно създават свое съдържание. Всички продукти са създадени онлайн – аудио записи, дигитални снимки, видео клипове, онлайн рисунки на общо платно, колажи, играят онлайн игри, редят онлайн пъзели, нарисувани от тях, участват в онлайн проучвания, сканират QR кодове. Обърнете внимание – без значение на какъв език са платформите, в които творят. Работят еднакво добре с компютър и телефонни приложения. Програмираха заедно с Bee-Bot – направиха първото свое пътешествие в света на програмирането.

7. Нагласи за учене: децата искат да знаят повече за Европа и нейното културно наследство. 100 % от децата от двете страни желаят да продължат да общуват помежду си в бъдещ проект, защото разбраха смисъла на поговорката „Сговорна дружина, вещицата побеждава!“.

Резултати

1. Предмет на този проект е развитие на творческите способности на децата чрез използване на ICT инструменти, съобразени с ранната детска възраст на участниците. И начално обучение по програмиране. Децата самостоятелно работят с различни инструменти и приложения, независимо на какъв език са. Инструментите могат да се ползват от всички европейски учители, защото са безплатни.

2. Тематиката на проекта „Kids in action", свързана със запознаване с Европейското културно наследство, е добавена стойност в задължителна учебна програма на институциите. Създадохме ПРОДУКТ образователна игра – приказка, в която децата участваха с огромен интерес. Приказката може да бъде променена от всеки европейски учител, според неговите нужди.

3. Акцентът е върху създаване на общи образователни продукти по темата Европейско културно наследство, създадени от учителите и децата от България и Хърватия за учители и деца от Европа. Тези онлайн образователни материали са безплатни за ползване. Те са на английски език, така че допринасят и за чуждоезиковото обучение на подрастващите. https://www.storyjumper.com/book/index/56027145/Princess-Europea-and-kids и https://issuu.com/abv3484/docs/book_for_coloring_en

4. Постигнахме 100 % реализация на проектните дейности, защото работихме като екип – и учители, и деца. Работихме през цялото времетраене на проекта заедно и едновременно.

НАЙ-ДОБЪР РЕЗУЛТАТ: Вградихме ново учебно съдържание в задължителната образователна програма: Европейско културно наследство. Следващата учебна година то ще се преподава в ДГ „Латинка“. Ще бъде включено в Европейския план за развитие на институцията. Имаме готови ресурси – онлайн и реални образователни материали.

„ПОЛЗИТЕ“ ЗА ИНСТИТУЦИЯТА. Създадохме образцов проект – в професионален и личен аспект. Изключително много ценим ангажираността и отговорността, с който работиха учителите от двете eTwinning държави. Нашето перфектно партньорство ще продължи следващата година с написването на нов Еразъм проект.

д-р Яна Благоева Жечева
директор ДГ „Латинка“ град Шумен
yanazhecheva@gmail.com

Галина В. Георгиева
гл.учител в ДГ „Латинка“
gv009785@gmail.com

Светла Д. Попова
ст.учител в ДГ „Латинка
svetla.popova@abv.bg

Марияна Д. Милева
ст.учител в ДГ „Латинка“
m.d.mileva@abv.bg

АНАЛИЗ НА ОБУЧЕНИЕТО В ГРУПИ ПО СПОРТ – ВОЛЕЙБОЛ, ПРИ ШУМЕНСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ И ТЕХНИЧЕСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ – ВАРНА

Янко В. Янков, Янка С. Георгиева

ANALYSIS OF PURPOSE IN SPORT GROUPS – VOLLEYBALL AT UNIVERSITY OF SHUMEN AND TECHNICAL UNIVERSITY – VARNA

Yanko V. Yankov, Yanka S. Georgieva

ABSTRACT: *A comparative analysis of the physical and technical training of students from two universities was done in six tests. Interpret changes made at the end of the school year when implementing a volleyball training program..*

KEYWORDS: *volleyball, students, training*

Въведение

Волейболът е спорт, който според последните теоретични и практически изследвания на водещите специалисти е един от най-предпочитаните игри за практикуване от студентите във висшите училища.

Във висшите училища физическото възпитание и спортът са сред приоритетите на държавната политика в областта на спорта сред младите. Регламентирането на дейността на заниманията по спорт във висшите училища намира израз в извършените и приети промени на Закона за физическото възпитание и спорта (ЗФВС) от 02.08.2002 г. В тези промени се фиксира повишение на минималния хорариум от задължителни занимания по физическо възпитание и спорт във висшите училища в България. След изменението, публикувано в ДВ. бр.68 от 02.08.2013 г. в ЗФВС, чл.25, ал.1, е записано: „Физическото възпитание и спортът във висшите училища са неразделна 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 за придобиване на образователно-квалификационна степен „магистър“ по чл. 42, ал. 1, т. 2, буква „а“ от Закона за висшето образование (ЗВО)“. В този закон се дава възможност на висшите училища да определят учебните програми и оценъчните системи за физическата годност на своите студенти.

Двигателната дейност във волейбола има специфичен и целенасочен характер. Волейболист никога не извършва “движения въобще“, а винаги

действия, които решават определена двигателна задача, която е адекватна на изискванията на състезателната обстановка. Спортната техника се определя като специализирана система от едновременни и последователни действия, насочени към рационално използване за решаване на конкретна двигателна задача (1).

Характерни особенности в двигателната характеристика на волейболната игра са бързите и резки придвижвания на къси разстояния,многократните отскоци от място и след придвижване, виртуозните приземявания. Физическите и двигателните качества се проявяват специфично и не в чист вид. Във волейбола говорим за скоростно-скокова издръжливост, бързина на отскока, сила и точност на удара и пр. Като пример за комплексно проявяване на качествата бихме посочили всеки елемент от сложната техника на волейболната игра – подаване, начален удар, забиване и т. н. (4, 5).

Спецификата на волейбола се състои в това, че всички технически приоми на играта се изпълняват в условията на кратковременно докосване до летяща топка, което изисква умение да се съчетават всички движения на тялото и премествания в пространството с посоката и скоростта на полета на топката (3).

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 (2).

Методическата последователност при обучението по отделните елементи налага да се започне с обучение на подаване с две ръце отгоре, следвано – подаване с две ръце отдолу. За овладяване на тези елементи са необходими време, желание и внимание. Паралелно с изучаването им може да се започне с обикновен начален удар. Към обучението на горен лицев начален удар се пристъпва след като е постигната необходимата физическа подготовка. Правилно усвоения горен лицев начален удар е предпоставка за по-лесно разучаване на елемента забиване. Методическата последователност на отделните елементи изисква блокадата да се разучи на последно място. С нейното усвояване студентите могат да участват пълноценно в учебни игри (6).

Необходимо е да се подчертае важността на възможно най-подходящите упражнения, съобразени със спецификата на работа със студенти и повишаването на тяхната дееспособност. Разбирането на двигателната задача, точната цел, убедителното и формулиране, мобилизират оптималните възможности за усъвършенстване на двигателните способности и са предпоставка за усвояване на правилна техника на движенията. Студентите трябва да получат точно изградена зрително-двигателна представа за тях (7).

За пълноценното реализиране на преподаването и учебно-тренировъчния процес са необходими съответни действия за изграждане на специфични, характерни за волейболната игра технически умения, физически качества, психологически възможности и тактико-теоретични знания (1).

Необходимо е спортният педагог да намери оптимално съотношение между всички компоненти, което обуславя особеностите на тяхното въздействие върху организма**.**

Методология на изследването

Целта на изследването е да се разкрие физическата и техническа подготовка на студенти, участващи в занимания по физическо възпитание и спорт на Шуменски университет и Техническия университет – гр. Варна, избрали за своите занимания волейболната игра. На тази база да се направи сравнителен анализ за нивото на физическите качества и техническа подготвеност, които се развиват при обучението по волейбол.

За реализиране на целта си поставихме следните *задачи*: проучване на литературни източници, диагностика и сравнителен анализ на получените резултати от изследването и извеждане на изводи и препоръки за практиката.

Изследването бе проведено през учебната 2017/18 година с 67 студенти обучавани в Шуменския университет «Епископ Константин Преславски» (ШУ – 32студенти), Технически университет (ТУ – 35 момчета) – гр. Варна, избрали спорт – волейбол, с хорариум 60 часа – изучаван в два семестъра. Тестовете, с които се оценяват младежите в началото на първия и в края на втория семестър, са:

Тест №1„Совалково бягане“ (9–3–3–9 m) – (s.)

Оборудване: хронометър. Описание: Изследваното лице стартира от крайната линия на волейболното игрище, от изправено положение. След сигнал спринтира и последователно пробягва разстоянието: – от крайната до средната линия (с лице напред); – от средната линия до линията за нападение (с гръб назад); – от линията за нападение до средната линия (с лице напред); – от средната линия спринтира към крайната линия, където финишира. Резултат: отчита се времето за изпълнение на теста, с точност до 0,01 s. Общи указания и препоръки: – тестът се изпълнява във волейболна зала (салон); – тестът се изпълнява, като всяка линия се докосва с ръка.

Тест № 2: „Скоростна издръжливост“ – (s.)

Оборудване: 5 плътни топки; хронометър. Описание: Изследваното лице стартира от седнало положение – ръце горе, върху плътната топка, намираща се в средата на волейболното игрище. След подаден сигнал става и спринтира към една от другите топки, намиращи се в ъглите на игрището. Стига до нея, сяда с

ръце горе, става и отново се връща в центъра. Отново сяда, става и се отправя към друг ъгъл и повтаря същото, докато не обиколи всички топки. Финишира в положението и от мястото, откъдето е стартирал. Резултат: Отчита се времето за изпълнение на теста, с точност до 0,01 s.

Тест № 3: „Вертикален отскок от място“ (докосване с една ръка) – (cm)

Оборудване: специална разграфена скала. Скалата е неподвижна и е закрепена към мрежата. Описание: Изследваното лице е в стоеж, с крака, разтворени на ширината на раменете. Без крачки (засилване) се извършват два последователни опита, с необходимия интервал между тях. Резултат: Отчита се резултат с точност до 1 cm. Общи указания и забележки: – тестът се изпълнява във волейболна зала (салон); – скача се странично, спрямо стена; – изпълняват се два опита, като за краен резултат се приема по- доброто постижение.

Тест № 4: „Подаване с две ръце отгоре след придвижване“ (брой)

Този тест дава информация за нивото на владеене на горното подаване над глава с придвижване напред. Условието е изследваният студент от и.п. стоеж с топка в двете ръце пред тялото да извърши самостоятелно подхвърляне и овладяване на същата с пас отгоре, като след всяко подаване над глава прави 1–2 крачки напред. Следи се топката да бъде отправяна не по-малко от 1,5 m над погледа на тестирания, с оглед навременното придвижване и поемането ѝ. Отчитат се добрите подавания от общо 10 последователни.

Тест № 5: „Подаване с две ръце отдолу след придвижване“ (брой)

Този тест дава представа за нивото на владеене на долното подаване над глава с придвижване напред. Подобно на гореспоменатия тест № 4 отчитаме броя на сполучливите отиграванията от общо 10 подавания.

Тест № 6: „Начален удар“ (избор на вид) – (брой)

Оборудване: волейболни топки; волейболна мрежа, с височина за момчета 243 cm. Описание: От зоната за изпълнение на начален удар тестираният изпълнява десет начални удара (по избор – Горен лицев начален удар или Долен лицев начален удар). Първият, третият, петият, седмият и деветият начален удар се насочват в първата половина на волейболното игрище; вторият, четвъртият, шестият, осмият и десетият начален удар – във втората половина. За по-добра ориентация, противниковото игрище е разделено от начертана на пода контрастна линия, отстояща от средната линия (съответно и от крайната) на 4,5 m.

Резултат: Изпълняват се 10 начални удара (НУ), като за попадение се зачитат само тези, които са попаднали в съответната част на игралното поле.

Резултати

Изхождайки от задачите и получените резултати приемаме следния подход за анализ и интерпретация на обобщените данни и параметри.

Първоначално ще извършим анализ на началните и крайни данни на двете групи студенти, а след това сравнителен анализ между показателите на двата университета. Задължителна и основна постановка в търсенето на статистическа коректност е разглеждането на t – критериите на Стюдент и съответните гаранционни вероятности, изразени в проценти.

Във вариационна таблица № 1 са обобщени данни за студентите от ШУ в началото на експеримента. В таблицата 1, 2, 3, 4, 5, 6 са номерата на проведените тестове. В таблица № 2 са обобщени данни за групата от ТУ в началото на експеримента.

Вариационна таблица № 1
Начало – ШУ

№	n	СТАТИСТИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ					
		X	Sx	V%	X_{max}	X_{min}	R
1	32	8,98	2,35	26,13	7,77	10,19	–2,42
2	32	24,28	3,15	12,97	18,79	32,00	13,21
3	32	26,79	6,75	25,20	30	16	14
4	32	3,41	1,08	31,66	5	1	4
5	32	4,76	1,45	30,38	8	2	6
6	32	6,97	1,85	26,54	10	3	7

В началото студентите показват сравнително ниски стойности за издръжливост – совалково бягане; съответно – X = 8,98 за ШУ и X = 8,85 за ТУ. Високите стойности на коефициента на вариация V % = 26,13 за ШУ и V % = 24,71 за ТУ разкриват различните възможности по отношение на бягането с отиване и връщане в групите на двата университета.

Съществено условие за овладяване и усъвършенстване на редица технически похвати е взривната сила на долни крайници. Усилието във вертикален план се установява с теста „Отскок на височина от място“ Средните стойности по този показател показват, че в началото на изследването няма съществени различия между постиженията на студентите от Шуменския и Техническия университет (X = 26,79см за ШУ и X = 27,23см за ТУ).

Първоначалното изследване на спортно-техническите умения включваше два показателя за основни волейболни умения – подаване – „Подаване с две ръце отгоре след придвижване“ и „Подаване с две ръце отдолу след придвижване“. Размахът (R) за ТУ и ШУ при младежите са с една и съща стойност 4 и 6, като сходство има и за минималните и максималните стойности (Xmin=1 и Xmax=5 за ШУ и Xmin=2 и Xmax=6 за ТУ).

Вариационна таблица № 2
Начало – ТУ

№	n	СТАТИСТИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ					
		X	Sx	V%	X_{max}	X_{min}	R
1	35	8,85	2,19	24,71	7,79	9,63	–1,84
2	35	23,55	2,64	11,21	18,42	29,48	11,06
3	35	27,23	7,43	27,29	31	19	12
4	35	3,09	0,94	30,53	6	2	4
5	35	4,58	1,26	27,55	7	1	6
6	35	6,86	1,41	20,55	10	4	6

Сравнителният анализ на средните стойности на променливите на студентите от двата университета с помощта на t – критерия на Стюдент за независими извадки (табл. 3) позволява да бъде потвърдена значимостта на разликите в началото на експеримента. Стойностите на t – от 1,13 до 1,74 не гарантират висока достоверност. Това е доказателство за равен старт по отношение на показателите при изследваните лица и осигурява условия за коректност на изследването.

Таблица №3.
Значимост на разликите между средните нива – начало

Тест	ШУ		ТУ		d	t	Pt
	X	**Sx**	**X**	**Sx**			
1	8,98	2,35	8,85	2,19	**0,14**	**1,32**	**46%**
2	24,28	3,15	23,55	2,64	**0,73**	**1,74**	**70%**
3	26,79	6,75	27,23	7,43	**5,09**	**1,13**	**37%**
4	3,41	1,08	3,09	0,94	**–0,44**	**1,65**	**68%**
5	4,76	1,45	4,58	1,26	**0,32**	**–1,61**	**64%**
6	6,97	1,85	6,86	1,41	**0,11**	**–1,30**	**45%**

Изключителен интерес в настоящото изследване представляват промените, настъпили в групите през учебната година по отношение на изследваните показатели. В таблици 4 и 5 са представени резултатите от проведените тестове в края на изследването съответно за Шуменския и Техническия университет.

Както вече отбелязахме, обаче, наличието на разлики между средните нива на изследваните признаци не дава основание да се правят сериозни заключения, без да бъде проверена достоверността на тези твърдения. За целта най-подходящ е сравнителният t-критерий на Стюдънт (при зависими извадки).

В таблица № 6 и № 7 са посочени значимостта на разликите, получени по изследваните показатели за двете висши училища. И при двете групи отчитаме намаление на времето за совалковото пробягване, но разликата от X = 8,89 сек. до X = 8,61 сек. за Шуменския университет не е потвърдена със съответната гаранционна вероятност. (табл. 6)

Вариационна таблица № 4.
Край – ШУ

№	n	СТАТИСТИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ					
		X	Sx	V %	X_{max}	X_{min}	R
1	32	8,61	1,66	19,28	7,76	9,99	–2,23
2	32	20,93	3,23	15,43	16,86	30,03	13,17
3	32	26,91	6,78	25,20	30	18	12
4	32	4,57	1,20	26,21	6	2	4
5	32	5,38	1,12	20,82	8	4	4
6	32	8,77	1,19	13,58	10	5	5

Подобрението на времето от 8,85сек. до 8,07сек. за Техническия университет се дължи на приложената програма с упражнения и игри и е потвърдено с 97 % Pt. (виж. Таблица № 7).

При показател „Скоростна издръжливост“ – коефициентите са с много близки стойности и за двете групи студенти. Стойностите на вариационния коефициент се определят като приблизително еднородни (VШУ=15,43 % и VТУ=14,62 %).

Вариационна таблица № 5.
Край – ТУ

№	n	СТАТИСТИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ					
		X	Sx	V %	X_{max}	X_{min}	R
1	35	8,07	1,62	20,07	7,72	9,60	–1,88
2	35	22,09	3,23	14,62	17,10	27,96	10,86
3	35	34,01	7,46	21,94	37	19	19
4	35	5,81	1,14	19,60	7	4	3
5	35	7,39	1,32	17,91	10	4	6
6	35	7,54	1,17	15,52	10	5	5

Таблица № 6.
Значимост на разликите между средните нива – ШУ

Тест	НАЧАЛО		КРАЙ		d	t	Pt
	X	Sx	X	Sx			
1	8,98	2,35	8,61	1,66	**0,37**	**–1,45**	**55%**
2	24,28	3,15	20,93	3,23	**3,35**	**–2,07**	**95%**
3	26,79	6,75	26,91	6,78	**–0,12**	**1,19**	**39%**
4	3,41	1,08	4,57	1,20	**–1,16**	**–3,24**	**97%**
5	4,76	1,45	5,38	1,12	**–0,62**	**–4,11**	**98%**
6	6,97	1,85	8,77	1,19	**–1,80**	**2,16**	**95%**

Таблица № 7.
Значимост на разликите между средните нива – ТУ

Тест	НАЧАЛО		КРАЙ		d	t	Pt
	X	Sx	X	Sx			
1	8,85	2,19	8,07	1,62	**0,76**	**–3,24**	**97%**
2	23,55	2,64	22,09	3,23	**1,46**	**–4,11**	**98%**
3	27,23	7,43	34,01	7,46	**–6,78**	**1,85**	**75%**
4	3,09	0,94	5,81	1,14	**–6,78**	**1,99**	**95%**
5	4,58	1,26	7,39	1,32	**–2,72**	**–2,07**	**95%**
6	6,86	1,41	7,54	1,17	**–0,68**	**2,65**	**96%**

Редица специалисти считат взривната сила на долните крайници като основна предпоставка за високо ниво на координация по време на отскок при изпълнение на елементи от играта (блок, забиване, подаване с отскок, начален удар с отскок). Отскоците във волейбола изискват добра съгласуваност на всички части от тялото и висока степен на координация, особено при изпълнение на някои от елементите на играта. Отскокът от място дава възможности за достигане на максимални височини. Това качество на студентите регистрираме с теста „Отскок на височина от място".

Забелязваме, че и при двете групи имаме желаното в педагогически план намаляване на разсейването на признака и понижаването на коефициентите на вариация. Недобре усвоените и разучени двигателни навици за изпълнение

на специфични за волейболната игра техники личи при резултатите на Шуменския университет. Получената разлика между началните и крайните данни няма статистическа достоверност.(Pt =39 %) Гаранционната вероятност – 95 % за получената разлика от 6,78 см при студентите от ТУ ни дават основание да приемем, че тя е в резултат на въздействие на учебната програма по време на спортно-педагогическия експеримент.

Техниката на изпълнение на основните волейболни елементи оценяваме с тестовете „Подаване с две ръце отгоре след придвижване“ и „Подаване с две ръце отдолу след придвижване“.

Положителна промяна отчитаме и при двете групи студенти. С помощта на изчисления t – критерий на Стюдент, ще докажем значимостта на тези разлики. По отношение на тези технически сръчности се демонстрират достоверни разлики. С 95 % до 98 % вероятност това се дължи на структурата на програмата, съдържаща подходящи спортно-подготвителни упражнения и игри за обучение и усъвършенстване на техническата подготовка на студентите.

При последния спортно-технически показател „Начален удар“ също има приблизително хомогенност на постиженията – V ШУ = 13,58 % и VТУ = 15,52 %. Трябва да отбележим, че и при двете групи, бе предпочетен горенен лицев начален удар пред долен лицев начален. Получените разлики и при двете групи в края са потвърдени със значителна гаранционна вероятност.

Заключение

• Спортуващите волейбол студенти от Шуменския университет и Техническия университет показват сходни стойности по отношение на двигателни качества и технически сръчности – изпълнение на начален удар и подаване в началото на учебната година.

• Резултатите потвърдиха, че налице е подобрение на техническите умения и техническа подготовка на студентите и от двата университета. Това се потвърждава от стойностите на изчислените t-критерии на Стюдънт. При физическата подготвеност можем да докажем значима разлика в края само по отношение на скоростната издръжливост.

• Програмата, по която се обучават студентите от Шуменския университет и Техническия универсисет – гр. Варна, да се предложи и на други неспециализирани висши учебни заведения за подобряване на ефективността и усъвършенстване на обучението по волейбол.

References

1. **Antonova, M.** (2017), „Izsledvane vliyanieto na spetsialno-podgotvitelnite uprazhneniya I igri pri obuchenie po voleybol na student"(Exploring the impact of special-practice exercises and games on student volleyball training), S., Dissertation

2. **Bozhkova, A.** (2007) Usavarshenstvane na uchebno-trenirovachniya protses po boleybol v nespetsializiani po sport visshi uchilistha (Improving the volleyball training process in non-specialized higher schools), S. Dissertation

3. **Gaydarska, P.** (1982)**,** Metodichesko nastavlenie podbor v sporta (Methodological instruction in sport), S., ЕЦНПКФКС

4. **Dimitrova, P.** (1999), Dinamika i kontrol na fizicheskoto razvitie, deesposobnostta I psihomotorikata na voleybolisti 11 – 18 godini, (Dynamics and control of physical development, ability and psychomotorism of volunteers 11 – 18 years), S. Aftoreferat

5. **Doncheva, M., P. Dimitrova,** (2007)**,** Voleybol za 9. klas teoriya i praktika (Volleyball for 9th grade theory and practice), Varna, Slavena

6. **Kyuchukov, B.** (2004), Voleybol – Uchebnik za student ot NSA,(Volleyball – A textbook for NSA students), S.

7. **Tumanova, B.** (2016) Izsledvane vazmozhnostta za povishavane deesposobnostta na studentite chrez sredstvata na pluvniya sport(Exploring the possibility of increasing the capacity of students through the means of swimming sport) sbornik „Savremenni tendenshii na FV I S", UI „Sv. Kl. Ohridski", S.

Изследването е финансирано по вътрешноуниверситетски проект № РД-08-134/07.02.2018 г. на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

Янко Василев Янков
преподавател
ШУ „Еп. К. Преславски", ПФ, Катедра „ТМФВ и спорт"
y.yankov@shu.bg

Янка Стоянова Георгиева
Ас. д-р
ТУ – гр. Варна
Катедра „Физическо възпитание и спорт"

ГОДИШНИК
на Шуменския университет
„Епископ Константин Преславски“
Т. XXII D

Педагогически факултет

•

Формат: 70x100/16
Печатни коли: 54,25

•

Предпечат и печат:
Фабер
Велико Търново

•

Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“
Шумен, 2018