СБОРНИК
НАУЧНИ ТРУДОВЕ

от

пътуващ семинар

ИСТАНБУЛ – КУШАДАСЪ – ИЗМИР

30.04.2019 г. – 07.05.2019 г.

ИНОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИЕТО

Шуменски университет
„Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

Шумен, 2019

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

проф. д.и.н. Георги Велков Колев
проф. д.п.н. Надежда Георгиева Йорданова-Стоянова
проф. д-р Живка Енчева Военкинова
проф. д-р Светлозар Петков Вацов
проф. Валери Христов Чакалов
проф. Димитър Николов Чолаков
доц. д-р Росица Петрова Михайлова
доц. д-р Чавдар Георгиев Сотиров
доц. д-р Чавдар Николаев Стойчев
доц. д-р Янна Павлова Рускова

Съставител

д-р Веселина Николаева Илиева

Коректор

доц. д-р Ганка Иванова Янкова

© Авторски колектив, 2019
© Издателство „Фабер“, 2019

ISBN: 978-619-00-0996-2

◆

Формат 70x100/16

Печатни коли 31,25

◆

FABER – (062) 600 650

В. Търново 5000, ул. „Гара Велико Търново“ 1

www. faber-bg. com

Съдържание

Антоанета Д. Тодоранова – ДЕЙНОСТТА НА РЕГИОНАЛЕН ЦЕНТЪР ЗА ПОДКРЕПА НА ПРОЦЕСА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТ ШУМЕН ПРЕЗ УЧЕБНАТА 2017/2018 ГОДИНА 7

Валери Х. Чакалов – МЯСТОТО НА ДИСЦИПЛИНАТА ВИДЕО АРТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО 18

Ваня М. Джамбазова – МУЗИКАЛНО-ВЪЗПИТАТЕЛНИ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТЕНДЕНЦИИ В КЛАВИРНАТА ПЕДАГОГИКА. МЕТОДИЧЕСКИ ПРИНЦИПИ НА ИЗЯВЕНИ КЛАВИРНИ ПЕДАГОЗИ НА XX ВЕК 24

Васил И. Василев – ХАРАКТЕРИСТИКА НА ПРИНЦИПИТЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНОТО ОБУЧЕНИЕ 34

Веселина Н. Илиева – СОЦИОЛОГИЧЕСКИ РАКУРС КЪМ ПОЛОВИТЕ РАЗЛИЧИЯ ПРИ АГРЕСИВНОСТТА 44

Веселина Р. Иванова – АГРЕСИЯТА-ПРОБЛЕМ НА ОБЩЕСТВОТО 53

Виолета К. Атанасова – ПООЩРЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ ПРЕЗ ПЕРИОДА 1909-1944 ГОДИНА 65

Гергана К. Събева – ОБРАЗОВАТЕЛНИ НАПРАВЛЕНИЯ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА, НА КОИТО СЕ ПРАВИ РЕДУКЦИЯ НА УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ 78

Гюлнихар Ф. Неджиб – ОСОБЕНОСТИ НА СОЦИАЛНАТА РАБОТА В ПОЛША 94

Диана П. Николова, Евгения С. Иванова – ОСНОВНИ ОСОБЕНОСТИ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРИ ИЗГРАЖДАНЕ НА ЕСТЕТИЧЕСКО ОТНОШЕНИЕ У 5-6-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА 104

Димитър И. Балкански – КОЛОРИТНАТА ОРГАНИЗАЦИЯ НА ЦВЕТОВЕТЕ В РИСУНКИТЕ НА ДЕЦА С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ 109

Димитър Н. Чолаков – ХУДОЖНИКЪТ И СЪВРЕМЕННИТЕ КОМУНИКАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ 118

Елизабет О. Маджарян – МУЗИКАЛНО-ТЕОРЕТИЧНИТЕ И МЕТОДИЧЕСКИ ВЪЗГЛЕДИ НА ПЪРВИТЕ МУЗИКАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ ДЕЙЦИ ЗА РАЗВИТИЕТО НА МУЗИКАЛНИЯ СЛУХ В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ ПРЕЗ ПЕРИОДА 1878 – 1903 ГОДИНА 122

Живка Е. Военкинова – ПРЕВАНТИВНИ МЕРКИ ЗА ПРЕДПАЗВАНЕ НА ЮНОШИ И МЛАДЕЖИ ОТ НАСИЛИЕ 129

Живко В. Жечев – АЛТЕРНАТИВИ НА СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ ЗА ДЕЦА 139

Зейнур М. Мустафа, Дениз А. Чауш – СЪЩНОСТ И АКТУАЛНИ ПРОБЛЕМИ НА СОЦИАЛНАТА АДМИНИСТРАЦИЯ 150

Ирина Б. Стоянова – ИНОВАЦИОННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЯСТОТО ИМ В ОБРАЗОВАНИЕТО 156

Йорданка С. Пейчева – МОТИВАЦИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛЕН ЕТАП ЗА УСВОЯВАНЕ ОСНОВИТЕ НА КЛЮЧОВАТА КОМПЕТЕНТНОСТ „ИНИЦИАТИВНОСТ И ПРЕДПРИЕМЧИВОСТ“ 164

Калина Ив. Алексиева – ИЗСЛЕДВАНЕ РАВНИЩЕТО НА МАТЕМАТИЧЕСКИТЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ НА ПЪРВОКЛАСНИЦИТЕ (диагностичен инструментариум) 174

Камен М. Теофилов – ПРИЛОЖЕНИЕТО НА МУЛТИМЕДИЙНА ПРЕЗЕНТАЦИЯ В ЧАСОВЕТЕ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО В ПРЕДДИПЛОМНАТА ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА НА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТИ ПУНУП, НУПЧЕ И ПОИИ – СРЕДСТВО ЗА ПОВИШАВАНЕ НА ОБРАЗНИТЕ ПРЕДСТАВИ НА УЧЕНИЦИТЕ В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ.....186

Керанка Г. Велчева – СПЕЦИФИЧНИ ОСОБЕНОСТИ НА ДИДАКТИЧЕСКИТЕ МЕТОДИ В ГРАФИЧНАТА ПОДГОТОВКА ...190

Лилия Цв. Лозанова – МОБИЛНОТО ОБУЧЕНИЕ В „КЛАСНАТА СТАЯ“ – ДОБРИ ПРАКТИКИ НА ЮНЕСКО И ЕС 200

Люба Ат. Златкова – РИТЪМЪТ КАТО СИМВОЛ В НАРОДНОТО ИЗКУСТВО 207

Маргарита И. Рачева – ЗА ВЛИЯНИЕТО НА МУЗИКАТА ВЪРХУ ЧОВЕШКАТА ЛИЧНОСТ 217

Маргарита Й. Генчева – МОТЕТЪТ В МНОГОГЛАСНАТА МУЗИКА НА ПРЕХОДА ОТ ARS ANTIQUE КЪМ ARS NOVA.....224

Мари А. Мануелян – ЗА НАСИЛИЕТО В УЧИЛИЩЕ 230

Мартин С. Базелков – ПРОУЧВАНЕ МОТИВАЦИЯТА НА СТУДЕНТИ С НАДНОРМЕНО ТЕГЛО ЗА ЗАНИМАНИЯ С ВОЛЕЙБОЛ.....236

Меглена Ж. Апостолова – ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА НА АЛЕАТОРНАТА МУЗИКА КЪМ ПИАНИСТА-ИЗПЪЛНИТЕЛ 244

Милослава Р. Янкова – МЕЖДУНАРОДНА МОБИЛНОСТ НА СТУДЕНТИТЕ....252

Мирослав К. Недялков – ПРОИЗХОД И ЗНАЧЕНИЕ НА ЧУВСТВИТЕЛНИЯ ВОДЕЩ ТОН В МНОГОГЛАСНАТА КАДЕНЦА ПРЕЗ ВЕКОВЕТЕ....260

Наталия И. Витанова – НАРУШЕНИЯТА И НАКАЗАНИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ ПРЕЗ ПЕРИОДА НА СОЦИАЛИЗМА (1944-1989) 269

Наташа Л. Колева – НОРМАТИВНА УРЕДБА НА ЦИФРОВИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ПЕДАГОЗИТЕ 291

Нели Я. Дякова – СИНТЕТИЧНОТО УПРАЖНЕНИЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК –ОСНОВЕН ПОХВАТ ЗА РАБОТА 299

Росина Даниелова – РЕТРОСПЕКТИВЕН ОБЗОР НА ТРУДОВОТО ВЪЗПИТАНИЕ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ....306

Росица П. Михайлова – СТУДЕНТСКАТА МОБИЛНОСТ – ВЪЗМОЖНОСТИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ЗА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ СОЦИАЛНИ ДЕЙНОСТИ В ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ....314

*Рос****тислава Г. Тодорова-Енчева*** – „OH, CHE AMARA COSA È QUESTA PROSPETTIVA!“: СЪВРЕМЕННИТЕ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА В ОБУЧЕНИЕТО ПО ПЕРСПЕКТИВА 322

Светла Хр. Петкова – РАЗВИТИЕ НА КОМБИНАТОРНИТЕ УМЕНИЯ НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ПРИ МОДЕЛИРАНЕ С ПРИРОДНИ ФОРМИ....329

Светлана Ас. Игнатовска – НАСОКИ И СЪДЪРЖАНИЕ НА СОЦИАЛНА РАБОТА С ДЕВИАНТНИ ЛИЦА....335

Светозар Й. Чилингиров – РИСУВАНЕТО ПО НАТУРА КАТО ФОРМА НА РАБОТА ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ 341

Севджихан А. Еюбова – АЛГОРИТЪМ ЗА ОЦЕНКА НА ДЕТСКОТО РАЗВИТИЕ 347

Северин П. Акерски – ПРОУЧВАНЕ МНЕНИЕТО И ОТНОШЕНИЕТО НА УЧИТЕЛИ, КЪМ ЗАНИМАНИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ С БОЙНИ ИЗКУСТВА В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНА ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН....355

Снежана Х. Николова – ПРИНЦИПИ НА РАБОТА ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ 364

Снежанка Г. Въчева – ВЛИЯНИЕ НА СЪВЕТСКАТА ПРЕДУЧИЛИЩНА ТЕОРИЯ ВЪРХУ ПРЕДУЧИЛИЩНАТА ТЕОРИЯ В НАРОДНА РЕПУБЛИКА БЪЛГАРИЯ ПРЕЗ 1948 г. – 1959 г. 377

Снежанка Д. Георгиева, Ганка И. Янкова – ЗА ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА ПРЕД „ЛИТЕРАТУРНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЕН РАЗГОВОР“ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА.....383

Стефан П. Русков – ОПРЕДЕЛЯНЕ НА НИВО НА ПРОЯВЕНИ ЗНАНИЯ, УМЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТИ КАТО РЕЗУЛТАТ ОТ ОБЕКТИВИЗАЦИЯТА НА ОЦЕНЯВАНЕТО НА CAUSTIC-ПРОЕКТ ...399

Стефан Х. Базелков – ИНТЕГРАТИВНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ НА 10-11 ГОДИШНИТЕ УЧЕНИЦИ.....404

Теодора Н. Симеонова – ТЕХНИЧЕСКА ПОДГОТОВКА ПО ВОЛЕЙБОЛ НА УЧЕНИЧКИ ОТ 6. КЛАС В ЗАВИСИМОСТ ОТ СПЕЦИАЛНО-ПОДГОТВИТЕЛНИ УПРАЖНЕНИЯ И ИГРИ.....411

Теодора Ж. Игнатова – ТАНЦЪТ – ОСЪЗНАТ ИЗБОР НА СТУДЕНТИТЕ...422

Тодорка Малчева – ЗА НЯКОИ ОПТИМАЛНИ ФОРМИ И МЕТОДИ ПРИ МУЗИКАЛНО-ВЪЗПИТАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС В ДЕТСКА ВЪЗРАСТ.....429

Христина Коларова–Василева – РАЗРАБОТВАНЕ НА ИНОВАТИВНИ ПРОЕКТИ В СОЦИАЛНАТА РАБОТА 436

Чавдар Г. Сотиров – ЗА НЯКОИ АСПЕКТИ НА ГОТОВНОСТТА НА ДЕТЕТО ЗА УЧИЛИЩЕ 446

Чавдар Л. Милков – АГРЕСИЯТА В ПОВЕДЕНИЕТО НА ЛИЧНОСТТА И ПЪТИЩА ЗА ПРЕДОДОЛЯВАНЕТО Й.....455

Чавдар Н. Стойчев – СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ТЕСТОВЕТЕ ЗА ОЦЕНКА НА ФИЗИЧЕСКАТА ДЕЕСПОСОБНОСТ В БЪЛГАРИЯ И РУСИЯ 461

Юлияна Г. Панова – ПРОЦЕСУАЛНО-ДИНАМИЧНИЯ АСПЕКТ НА МУЗИКАЛНОТО ИЗПЪЛНЕНИЕ.....470

Янко В. Янков, Надежда Г. Йорданова – ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИЯТ БАСКЕТБОЛ В КОНТЕКСТА НА ФИЗИЧЕСКОТО ВЪЗПИТАНИЕ В СЕВЕРОИЗТОЧНА БЪЛГАРИЯ – ОЦЕНКА НА УЧИТЕЛИТЕ.....479

Янна П. Рускова – ИНТЕРПРЕТАЦИЯТА В МУЗИКАЛНО-ИЗПЪЛНИТЕЛСКАТА ДЕЙНОСТ – ПСИХОЛОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ.....490

ДЕЙНОСТТА НА РЕГИОНАЛЕН ЦЕНТЪР ЗА ПОДКРЕПА НА ПРОЦЕСА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТ ШУМЕН ПРЕЗ УЧЕБНАТА 2017/2018 ГОДИНА

Антоанета Д. Тодоранова

THE ACTIVITIES OF THE REGIONAL CENTRE TO SUPPORT THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION IN SHUMEN PROVINCE DURING THE SCHOOL YEAR 2017/2018

Antoaneta D. Todoranova

***Abstract**: Regional Center-Shumen is a public specialized service unit for the implementation of activities related to the implementation of the State policy to support the process of inclusive education. Under and it has a coordinating, advisory, educational, diagnostic and methodological functions in the field of inclusive education and the additional support for the personal development of children and students in institutions in the system of pre-school and school education in the area.*

***Key words**: the regional center, inclusive education, children and students with special educational needs.*

Изследването е финансирано по проект „Стратегии и технологии за преодоляване на агресията, насилието и девиациите в учебна среда“ № РД-08-82/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Според Наредбата за приобщаващо образование Регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование осъществяват супервизия и методически подпомагат предоставянето на ресурсното подпомагане в детските градини, училищата и в центровете за подкрепа на личностното развитие (3: чл. 125). Регионален център – Шумен осъществява дейности, свързани с организационно и методическо подпомагане на детските градини и училищата в област Шумен по отношение на предоставянето на допълнителна подкрепа за личностно развитие на децата и учениците; ква-

лификация на педагогическите специалисти във връзка с приобщаващото образование и допълнителната подкрепа за личностно развитие на децата и учениците; осигуряване на ресурсно подпомагане на деца и ученици със специални образователни потребности в случаите, уредени в ЗПУО. Центърът съдейства за изграждане на добре функционираща система за обезпечаване на допълнителната подкрепа за личностно развитие, която се осигурява там, където са детето и ученикът – в детските градини и в училищата.

Детски градини и училища в област Шумен, в които се осъществява ресурсно подпомагане и допълнителна подкрепа за личностно развитие на деца и ученици със специални образователни потребности са в общо 55 учебни заведения в:

✓ 17 детски градини;

✓ 38 училища.

Детски градини и училища в област Шумен, които осъществяват ресурсно подпомагане чрез назначени към тях специалисти са общо в 21 учебни заведения в:

✓ 2 детски градини;

✓ 19 училища.

Детски градини и училища, в които ресурсното подпомагане се осъществява от специалисти на РЦПППО са общо в 34 учебни заведения в:

✓ 15 детски градини;

✓ 19 училища.

Общият брой на децата и учениците със специални образователни потребности в област Шумен, с които се осъществява ресурсно подпомагане е 387:

✓ 53 деца със специални образователни потребности в детски градини;

✓ 334 ученици със специални образователни потребности в училища.

Регионалният център се помещава в сградата на Център за специална образователна подкрепа, гр. Шумен. Разполага с методичен кабинет, логопедичен кабинет, сензорна стая, три административни кабинета и архив. Кабинетите в регионалния център са оборудвани с голям брой учебни и дидактически материали и пособия, технически помощни средства и апаратура за подпомагане на образователно-възпитателния процес – компютърни конфигурации, лаптопи, копирна техника, принтери, магнитен флипчарт, радиоплеър, шкаф с материали за Монтесори терапия, сигнални уреди с аудиоплатформа, адаптирани ножици за деца с различни видове нарушения, дървени пъзели, дъски и фигури за промушване и нанизване за развитие на фина моторика, конструктори и мозайки, математически игри и помагала, магнитен лабиринт, куфар с музикални инструменти за развитие на метроритмиката при деца с нарушен слух, балансиращи релефни плочки за развитие на общата моторика, тестове и игри за автоматизация на звуковете, комплект брайлова азбука за деца с нарушено зрение, тестове за наблюдателност, за тактилни усещания, геометричен шкаф, дървени тестове на Векслер, топлинни плочици, кутия за развитие на обоняние. В регионалния център е оборудвана сен-

зорна стая за мултисензорна терапия на деца със специални образователни потребности (огледална сфера, водна кула, прожектор „въртяща звезда“, диоден тунел, ултравиолетов панел, ръчен светлинен водопад).

Осигурена е специализирана литература за работа с деца със специални образователни потребности, с техните родители и учители.

В по-голямата част от детските градини и училищата са оформени и добре обезпечени с необходимите помощни средства и материали ресурсни кабинети, в някои са осигурени и кабинети за работа на логопед и психолог. Кабинетите са оборудвани със задължителните и най-необходимите дидактични и нагледни средства, които са изработени от ресурсните учители или са предоставени от Регионалния център. Това са книги, пъзели, дъски за вграждане, конструктори, мозайки, пластилин, музикални инструменти, плюшени играчки, кубчета, табла, материали за развиване на приложните и творчески умения на децата, кукли за куклен театър, спортни предмети и др. В част от детските градини и училищата са предоставени геометрични фигури табла с формули по математика или табла с най-важните книжовни норми и правила, табла с наименованията и основните характерни особености на годишните времена, макет на часовник, нагледни материали, свързани с цикличното деление на годината, имената на месеците и тяхната последователност, диаграми и таблици за небесните тела и др. Някои от кабинетите за ресурсно подпомагане са обзаведени с модулни секции, маси, компютърна конфигурация. Обстановката в ресурсните стаи се приближава максимално до познатата на децата среда, което е предпоставка за по-ефективна работа, за по-целенасочената мотивировка на децата, за развиване на тяхното въображение и асоциативно мислене. „На всяко отделно, специално дете, трябва да се подбере и даде това, от което има необходимост, според специалните му потребности, за да „покори то своите върхове“… В детската градина под умелото и вещо направление (не говорим вече за ръководство, защото детето не е обект, а субект, активен партньор в процеса на възпитание и обучение) на педагогическия специалист детето се развива, усъвършенства своя интелектуален, психически и физически потенциал, именно чрез интеракцията в интердисциплинарните дейности и преди всичко в цялостния режим и живот сред детската група“ [1:58].

В малка част от детските градини и училищата, с ограничена материална база, са осигурени класни стаи, пригодени са кътове в занимални, библиотеки и други кабинети за индивидуална или групова работа. Използват се методични и логопедични кабинети, кабинети на психолози, като графиците на ресурсните учители и на останалите специалисти в детските градини и в училищата са съобразени с дневната и седмична заетост на всички специалисти, часовете не се застъпват и са създадени условия за ефективна индивидуална работа и подкрепа от страна на ресурсния учител в кабинета, при необходимост.

„Условията на живот следва да създадат среда – семейна, приятелска, учебна и битова – в която детето да се актуализира като в *естествена* соци-

ална среда, която не само се грижи за него, но му дава възможност да практикува всички елементи на социалните отношения, да актуализира своите възможности и социални умения и да се отнася към хората в нея чрез своята помощ и дейности“ [4:29].

В РЦПППО – Шумен работят висококвалифицирани специалисти, които се стремят да повишават своята квалификация и да достигат по-високо равнище на професионална компетентност. Двама педагози са придобили IIра професионално-квалификационна степен, 9 специалисти – IV-та професионално-квалификационна степен и 5 специалисти – V-та професионално-квалификационна степен.

Регионалният център е базов към ШУ „Епископ Константин Преславски“, гр. Шумен. Към момента центърът не среща затруднения при намирането на квалифицирани ресурсни учители и други педагогически специалисти за осъществяване на ефективно обучение и подпомагане на децата и учениците със специални образователни потребности.

Регионалният център реализира своята дейност съгласно Правилник за устройството и дейността на регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование чрез функционирането на три сектора:

Сектор 1: „Методическа дейност, оценка и насочване за допълнителна подкрепа за личностно развитие“;

Сектор 2: „Ресурсно подпомагане и прилагане на терапевтични програми на деца и ученици със специални образователни потребности“;

Сектор 3: „Административно-стопанска дейност“.

Регионалният център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование осъществява дейността си по оценяване на потребностите от допълнителна подкрепа за личностно развитие, осъществява супервизия и методически подпомага предоставянето на ресурсното подпомагане в детските градини и училищата, чрез регионалния екип за подкрепа за личностно развитие на децата и учениците със специални образователни потребности /РЕПЛРДУСОП/. Екипът е създаден в началото на учебната 2017-2018 г. със заповед на директора на РЦПППО – Шумен. В състава му влизат двама ресурсни учители, специален педагог от ЦСОП – Шумен, двама психолози, двама логопеди, рехабилитатор на слуха и говора, учител на деца със зрителни нарушения. Екипът е разделен на две мобилни групи.

Извършени са дейности за одобряване на оценка по чл. 190, ал. 3, т. 1 от ЗПУО и чл. 135 от Наредбата за приобщаващо образование в:

- ✓ 17 ДГ, брой деца – 35;
- ✓ 30 училища, брой ученици – 106;
- ✓ вид на одобрената допълнителна подкрепа:
  - – дългосрочна – 67
  - – краткосрочна – 74.

Поради отчетен добър потенциал и възможности за развитие на общо 8 деца и ученици през учебната година не беше одобрена допълнителната под-

крепа. На същите се препоръча обща подкрепа в детската градина/училището, както и използване на други услуги в общността.

В случаите, когато оценката на индивидуалните потребности е извършена от екипа за подкрепа на личностното развитие в детската градина или училището, мобилните групи към регионалния екип работят по методика за определяне необходимостта от допълнителна подкрепа /чек-лист/ с маркери за бърза диагностика.

Членовете на мобилните групи от регионалния екип за подкрепа за личностно развитие на децата и учениците със специални образователни потребности се запознават с всички документи, съдържащи информация за здравословното състояние и социалното положение на детето, документи, издадени от съда, както и други документи, които имат отношение към обучението и образованието на ученика. За изготвяне на становището във връзка с одобряването на допълнителната подкрепа е от значение и наличието на протокол от специализирана по профила на заболяването лекарска консултативна комисия и/или решение на териториална експертна лекарска комисия (ТЕЛК) и/или Национална експертна лекарска комисия /НЕЛК/ с приложена лична амбулаторна карта, съдържаща информация за проведени изследвания, консултации, епикризи и други, които удостоверяват заболяването.

Членовете на мобилните групи от регионалния екип за подкрепа за личностно развитие на децата и учениците със специални образователни потребности се запознават и с документацията, свързана с осигуряването на обща подкрепа за личностно развитие в детската градина и в училището, в случаите когато не е предоставен медицински документ, удостоверяващ здравословното състояние на детето/ученика. Отразяват се дейностите по предоставената обща подкрепа, периода на предоставяне и начина на отчитане на резултатите (доклади за отчитане на напредъка, дневник).

Мобилната група препоръчва осигуряване на помощник на учителя по чл. 112, ал. 1 от Наредбата за приобщаващото образование.

Оценяването на индивидуалните потребности на децата и учениците се извършва винаги в присъствието на родител/лице полагащо грижи/професионален приемен родител, но същите понякога не оказват ефективно съдействие на мобилните групи. Причините, които изтъкват родителите са от различно естество. Ниският родителски статус и неглижирането на проблема също затрудняват дейностите по оценката.

Друг фактор, затрудняващ работата на мобилните групи, е едновременното присъствие на членовете на ЕПРЛ в детската градина или училището по време на диагностиката на детето/ученика. В някои случаите не е осигурена подходяща обстановка за консултациите и разговорите с родителите и учителите. Често започват в присъствието на детето, което налага намеса от страна на мобилната група за незабавното му извеждане. Понякога е необходимо родителят да остане насаме със специалистите от мобилната група, за да сподели информация за детето си.

В повечето от случаите са налични необходимите документи за извършване на оценката, но прави впечатление неприлагането на Решение на съда /административна заповед на директора на ДСП/, относно настаняването на децата в професионални приемни семейства и в семействата на близки и роднини.

Използвани методики от ресурсните учители към регионалния екип за подкрепа за личностно развитие на децата и учениците със специални образователни потребности /РЕПЛРДУСОП/:

При извършване на оценките ресурсните учители отчитат речевата активност и грамотност; формиране на понятия за време, цифри и пари; аритметични действия; умения за саморегулация и целенасоченост на действията и дейността; социални отношения, отговорност и самочувствие; спазване на правила; практически умения /всекидневни дейности, самообслужване и лична хигиена/.

В работата си ресурсните учители използват:

- „Методика за оценка на индивидуалните потребности на деца и ученици с множество увреждания“ (Владимир Радулов, Мира Цветкова – Арсова, Неда Балканска);
- „Методика за функционална оценка и работа с деца с умствена изостаналост и аутистичен спектър на развитие“ (Анелия Гърбачева);
- „Ръководство за прилагане на методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците“ (Ваня Матанова, Екатерина Тодорова).

Използвани методики от психолозите към РЕПЛРДУСОП:

В своята работа психолозите от регионалния екип използват специализирани и адаптирани методики и тестове за отчитане на равнището на психичните процеси и общото когнитивно развитие. Психологът изследва и отчита:

- пространствена ориентация: ляво – дясно, Проба на Хед, ориентиране във време и пространство, ориентация по часовник;
- възприятия и представи за: цвят, форма, големина, разпознаване на предмети, количество чрез стимулен материал;
- параметри на вниманието: концентрация, устойчивост, превключваемост чрез: коректурна проба; Проба на Пиерон; вербални и невербални пространствени стимули;
- оценка на паметта – отчита се равнището на краткотрайната памет чрез: повтаряне на серия числа; тест на Лурия „Десет думи“;
- интелектуалното развитие се оценява чрез вербални и невербални тестове (цветни прогресивни матрици на Рейвън, детски и за възрастни, след 12 години); ако детето е под пет годишна възраст се прилага методиката на Манова-Томова и методика на Витанова, където се определя коефициент на общо развитие;

- оценката на мисловните процеси и равнище на разбиране на вербални инструкции се осъществява чрез: „Четвърто излишно"; сравняване „Открий разликите", „Липсващи числа", класификация на предмети.
- рисувателни (проективни) методики за изследване (прилагат се единствено, ако детето има графични умения и разбира вербални инструкции):
  - ✓ рисунка на човешка фигура – чрез списък от точки се изчислява нормата за умствена възраст. Прави се и качествен анализ на рисунката;
  - ✓ рисунка на дърво – проективен рисувателен тест за информация за психичното състояние, мускулния тонус и графомоторните умения на изследваното дете;
  - ✓ рисунка на къща.
- изследване и оценка на конструктивни умения (конструктивен праксис) – извършва се, чрез подреждане на фигури от клечки и сглобяване на разрязани фигури (пъзел);
- тест за изследване на деца от аутистичния спектър – M /chat/.

Използвани методики от логопедите към РЕПЛРДУСОП:

Логопедичната диагностика е процедура за оценка на езиково-говорното развитие и комуникативните умения. Чрез нея се определя нивото на говорното и езиково развитие спрямо календарната възраст и се установяват езикови нарушения. При изследване на езиково-говорното развитие и комуникативните умения логопедите използват диагностичен албум. Провежда се:

- оценка на езиково-говорно развитие и комуникативни умения;
- оценка на експресивна и имресивна реч;
- оценка на активен речников запас;
- оценка на пасивен речников запас;
- оценка състоянието на артикулационен апарат;
- оценка на фонемен гнозис.

При диагностика на езиково-говорното развитие се използват следните тестове:

- тестова батерия за оценка на дислексия на развитието. Тази батерия от тестове позволява да се установи актуалното състояние на уменията за четене и писане, както и за по-доброто разбиране на техните характеристики в случай, че се окажат проблеми;
- картинен тест за фонологично осъзнаване за деца. Този тест може да се прилага, за да се установи нивото на развитие на фонологичното осъзнаване и скоростта на серийно назоваване на деца във възраст от 4 до 7 години; с диагностични цели при преценка на риска от дислексия; с терапевтични цели за индивидуализация при планиране на програми за развитие на фонологичното осъзнаване;
- тест: Диагностика и превенция на езика. Това е бърз тест за оценка на комуникативното, езиковото и графомоторното развитие на деца.

Целта на тази методика е ранно идентифициране на децата, както и тяхното насочване към програми за превенция на нарушенията в писмената реч.

Основните етапи от диагностичния процес включват – оценка на езиковото разбиране- импресивна реч; оценка на езиковата и говорната изява в устната реч; оценка на езиковата изява в писмената реч /четене и писане/.

Отлагането на децата със СОП от обучение от I клас се осъществява съгласно чл. 190, ал. 3, т. 9 от ЗПУО и чл. 139 от Наредба за приобщаващото образование. В Регионалния център с желание за отлагане на техните деца по обективни причини от задължително обучение в I-ви клас за учебната 2018/2019 година са постъпили 6 заявления от родители. Оценката се извърши в регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование на 29.05 и 31.05.2018 г по предварително изготвен график, утвърден от директора РЦПППО – Шумен. Въз основа на извършеното по чл. 139 от Наредба за приобщаващото образование:

- запознаване с предоставените документи /медицински и удостоверения за задължително предучилищно образование и др./;
- проведен разговор с родителя/представителя на детето или лицето полагащо грижи за детето;
- наблюдение на детето.

Регионалният екип отложи по обективни причини от задължително обучение в първи клас 4 (четири) деца.

Регионалният екип не отложи по обективни причини от задължително обучение в първи клас 2 (две) деца, поради следните мотиви:

- общото физическо и здравословно състояние на децата позволява обучение и възпитание в първи клас;
- наблюдава се леко несъответствие в познавателното, социалното и емоционалното състояние, но децата притежават добри възможности и ресурси за преодоляване на дефицита;
- в условията на училищната среда, децата имат предпоставки за развитие, постигане на самостоятелност и подобряване на двигателните, когнитивните, речевите и социалните умения;
- наблюдават се позитивни тенденции за личностно развитие и приобщаване към условията на училищния режим;
- децата се поддават на педагогическо въздействие и имат потенциал за осъществяване на различни дейности в училищна среда.

В края на 2017/2018 учебна година общият брой на децата и учениците със специални образователни потребности, подпомагани от специалисти от Регионален център – Шумен е 145, разпределени както следва: в детските градини се подпомагат 46 деца, а в училищата – 99 ученици. Общият брой на специалистите е 23, от които 15 ресурсни учители, 3 логопеди, 3 психолози, един рехабилитатор на слуха и говора и един учител на деца със зрителни нарушения.

Брой деца със СОП по групи, които се обучават в **15** детски градини по чл. 35 от ЗПУО:

Брой деца със СОП по групи, които се обучават в детските градини по чл. 35 от ЗПУО	**учебна 2017/2018 г.**
I група	3
II група	10
ПГ – III група	11
ПГ – IV група	22
Общ брой:	**46**

Брой ученици със СОП по класове, които се обучават в **19** училищата по чл. 38 чл. 39 от ЗПУО:

Брой ученици със СОП по класове, които се обучават в училищата по чл. 38 и 39 от ЗПУО	**учебна 2017/2018 г.**
I клас	14
II клас	7
III клас	12
IV клас	15
V клас	17
VI клас	14
VII клас	13
VIII клас	3
IX клас	1
X клас	2
XI клас	0
XII клас	1
Общ брой:	**99**

Брой деца със СОП, които се обучават в специални училища за обучение и подкрепа на ученици със сензорни увреждания – 0.

Брой ученици със СОП, които се обучават в ЦСОП:

✓ ЦСОП, гр. Шумен – 51

✓ ЦСОП „ХЕЛА“, гр. Нови пазар – 77.

Брой помощници на учителя – 7.

Броят деца и ученици, които се подпомагат от РЦПППО, според вида на специалните им образователни потребности (по вида на нарушенията):

№	Вид на специалните образователни потребности	учебна 2017/2018 г.
1.	Интелектуални затруднения	61
2.	Обучителни трудности	36
3.	Физически увреждания	3
4.	Слухови увреждания	9
5.	Зрителни нарушения	3
6.	Синдром на Даун	2
7.	Множество увреждания	9
8.	Езиково-говорни нарушения	5
9.	Разстройства от аутистичния спектър	4
10.	Емоционални и поведенчески разстройства	13
	Общ брой:	**145**

Децата и светът, в който те живеят, са основополагащ мотив за значителна част от дейностите ни като възрастни. Наша цел като родители, педагози и специалисти е да задоволяваме непрекъснато нарастващите им потребности да опознават природата и заобикалящата ги действителност, да научат за новостите и откритията, да намерят своето място в „сложния лабиринт на взаимоотношения“ [6:200].

С цел подобряване и развитие на приобщаващото образование в областта могат да се направят следните предложения:

1. Назначаване на специалисти – психолози, логопеди и ресурсни учители, в училищата с голям брой ученици със специални образователни потребности, с цел обезпечаване на общата и допълнителната подкрепа.
2. Осигуряване на достъпна архитектурна, обща и специализирана подкрепяща среда, технически средства и специализирано оборудване в училищата и детските градини.
3. Назначаване на помощник на учителя при повече от три деца/ученици със специални образователни потребности в групата/класа.
4. Подобряване на координацията и сътрудничеството между институциите по отношение на предлаганите социални и образователни услуги.
5. Организиране и включване на родителите на деца и ученици със специални образователни потребности в групи за взаимопомощ за оказване на активна подкрепа и доверие от тяхна страна.

Литература:

1. Дончева, Ю. Формиране на психичните процеси у децата със специални образователни потребности чрез игри-упражнения в ситуациите по околен свят. // Научни трудове на РУ, том 56, серия 6.2, 2017.
2. Закон за закрила на детето, Обн. ДВ, бр. 48 от 13 Юни 2000 г., изм. и доп. ДВ, бр.8 от 29 януари 2016 г.
3. Закон за предучилищното и училищното образование, Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.
4. Игнатовска, Св. Социална работа с деца и юноши с отклонения в развитието. УИ „Епископ Константин Преславски", Ш., 2009.
5. Наредба за приобщаващото образование, Обн. ДВ, Бр. 86 от 27 Октомври 2017 г., изм. и доп. ДВ, бр. 105 от 18 Декември 2018 г.
6. Николова, С. Социалното развитие на деца с умствена изостаналост в приобщаваща среда. //www.sociobrains.com, Issue 45, May 2018, ISSN 2367–5721 (online), Bulgaria, 2018.
7. Правилник за устройството и дейността на регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование, Обн. ДВ, бр. 9 от 26 Януари 2018 г.

преп. Антоанета Тодоранова
Шуменски университет „Еп. К. Преславски"
Педагогически факултет
Катедра Социална и специална педагогика
a.todoranova@shu.bg

МЯСТОТО НА ДИСЦИПЛИНАТА ВИДЕО АРТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО

Валери Х. Чакалов

THE PLACE OF THE VIDEO ART DISCIPLINE IN VISUAL ART TRAINING

Valeri H. Chakalov

***Abstract**: Education is a process of acquiring knowledge and shaping the person in which the teacher can experiment, apply different teaching strategies and technologies. An important issue is adaptability and how to respond quickly to changes related to the challenges of modern times. Modern educational technology facilitates and supports the learning process by improving learner learning by using and managing technological processes and resources such as computers, interactive SmartBoards, and even mobile phones. In practice, they make this process faster and more accessible. Of course, these factors help to adopt a new, more practical approach to teaching the ability to learn.*

***Key words**: Video art, visual arts, contemporary art, artists, pedagogy,*

Изследването е финансирано по проект „Визуални изследвания, форми на сетивност“ № РД-08-85/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Образованието е процес на придобиване на знания и формиране на личността, при който преподавателят може да експериментира, да прилага различни стратегии и технологии на преподаване. Важен въпрос е адаптивността и това как да се реагира бързо на промените, свързани с предизвикателствата на новото време. Съвременната образователна технология улеснява и подпомага учебния процес, като подобрява обучението на учащите чрез използване и управление на технологични процеси и ресурси като компютри, интерактивните SmartBoards, и дори мобилни телефони. На практика те правят този процес по-бърз и достъпен. Разбира се, тези фактори спомагат да се приеме един нов, по-практичен подход към преподаване на умението да се учи.

Дигиталната революция от 90-те години на XX и началото на XXI век извършва значителни промени в представите за съвременно изкуство. Днес новите форми и изразни средства във визуалните изкуства се развиват дина-

мично. Висшето образование е поставено пред предизвикателството да осигури адекватно обучение на студентите. За да се отговори на високите очаквания и критерии на младите хора, обучаващи се в университетите, периодично се допълват и обновяват програмите в различните дисциплини. Създават се нови платформи за неформално образование, които допълват и обогатяват теоретичните и практическите познания на студентите. За да се стимулира креативното мислене и за да бъде защитено изкуството като ценност художникът–преподавател търси баланс между теория, практика и творческа среда чрез динамика в самите образователни модели.

В концептуално отношение *видео арт* се заражда като алтернатива на комерсиалната визуална култура. Той е направление в медийните изкуства, което представя художествени концепции, използва възможностите на дигиталните технологии за генериране и манипулация на видео изображения. За разлика от обектите на медийната индустрия като телевизия, музикални клипове, трейлъри, телевизионни реклами или киното, видео арт не е търговски продукт, а по-скоро продукт на отношението артист–технология, изграждащ художествени концепции чрез видео.

A Sony AV-3400 Portapak [1]

Видео изкуството възниква в края на 60-те години, когато Sony пуска на пазара видеокамера Portapak на достъпна цена. Разбира се, това предизвика огромен интерес за художниците новатори, особено за онези, които се занимават с концептуално изкуство. През 70те години на XX век видеокамерата в ръцете на художниците е алтернативен инструмент за разпространение на информация, възможност да изразят своята гледна точка, а също и да я предадат на публиката. [2]

Нам Джум Пайк „TV Buddha“ видеоинсталация
(Авторът създава множество версии на тази работа, като първата е от 1974 г.) [3]

Развитието на дигиталните технологии спомага за формирането на иновативни тенденции, като се появяват мултимедийното изкуство и интерактивните му разновидности, които постепенно навлизат в полето на визуалните изкуства и намират своето място като дисциплини в образованието за изкуство.

През 2014 г. в Шуменския университет се проведе „Първи студентски видео арт фестивал“ със слоган „Публично и лично“. Инициирането му бе част от научноизследователски и художественотворчески проект „Съвременни художествени практики“ към катедра „Визуални изкуства, теория и методика“. В него бе заложена идеята за изграждане на подходяща образователна среда за създаване на видео творби, като се осигури платформа за диалог между студенти, художници и преподаватели, работещи в сферата на съвременните визуални практики. Съвместната работа създаде възможност за разкриване и изследване нагласите и очакванията на обучаващите се. Опитът и резултатите от проекта откриват перспективи за прилагането им както в учебната, така и в научноизследователската дейност. Големият интерес от страна на студентите към фестивала и постигнатите творчески резултати мотивираха преподавателите – организатори за създаването и включването на нова дисциплина *Видео арт* в учебния план на специалност „Педагогика на обучението по изобразително изкуство“.

Студенти, обучаващи се в дисциплината *видео арт* [4]

Избираемата дисциплина *Видео арт* се изучава, при интерес, от студенти в специалност „Педагогика на обучението по изобразително изкуство“ в IVти семестър. Целта е запознаване най-общо с теорията и практиката на видео изкуството.

Обучението по тази дисциплина се извършва чрез лекции и практически упражнения. Програмата е с експериментална и лабораторна насоченост, водеща до създаване на авторски художествени произведения. Темите и задачите са насочени към създаване на видео арт чрез методите за генериране на видео изображения.

Студентите се занимават с творческа дейност, което включва създаването на видео творби в контекста на съвременното изкуство. Вниманието на студентите се насочва към различните форми: монитори и прожекции, видео инсталации, представяне в галерии, създаване на многоканално видео, компютърни периферни устройства, излъчващи на живо или записани изображения и звуци. За целта се използват специализиран хардуер и софтуер.

Номинирани и наградени участници
в „Студентски видео арт фестивал 2018 г.“ [5]

Този общ курс има за задача да даде на студентите познания в основните моменти в исторически, теоретичен и практически план от развитието на видео арта. Той изгражда необходимата изобразителна култура на бъдещите художници-педагози, както и възможност да изграждат критически становища върху видео арт творби, което е предпоставка за успешното им реализиране като преподаватели по изобразително изкуство. Водеща цел е поощряването на творческото и емоционалното израстване на учещия в дух на приемственост на културните ценности през поколенията.

Основната цел на образованието в специалност „Педагогика на обучението по изобразително изкуство“ е натрупването на достатъчно знания, способности и методи на работа както и придобиване на специализирани компетенции относно прилагането на различни образователни подходи към изкуството, организиране и управление на образователни проекти, свързани с визуалните изкуства, образователни изследвания и експерименти, базирани върху изкуството, както и професионално да демонстрират художественотворческите си умения.

Литература:

1. Critical Commos //Интернет //http://www.criticalcommons.org/Members/tkt-tran/clips/nam-june-paik/view > (18.04.2019)
2. Video art //Интернет // https://en.wikipedia.org/wiki/Video_art> (18.04.2019)
3. Video art //Интернет // https://en.wikipedia.org/wiki/Video_art> (18.04.2019)
4. Личен архив
5. Личен архив

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

МУЗИКАЛНО-ВЪЗПИТАТЕЛНИ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТЕНДЕНЦИИ В КЛАВИРНАТА ПЕДАГОГИКА. МЕТОДИЧЕСКИ ПРИНЦИПИ НА ИЗЯВЕНИ КЛАВИРНИ ПЕДАГОЗИ НА XX ВЕК

Ваня М. Джамбазова

MUSIC-EDUCATIONAL AND EDUCATIONAL TRENDS IN THE PIANO PEDAGOGY. METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF EXPRESSED PIANO PEDAGOGES OF THE XX CENTURY

Vanya M. Djambazova

***Abstract**: In piano education, the basic principles of general pedagogy are dealt with as an organizing principle, but the work of the piano teacher always seeks artistic content and piano mastery. Impressing each other on the level of professionalism of the authors, the breadth of the material covered and methodological developments; in their historical value, piano methodologies regard piano learning not localized, but in the context of universal, universal musical education and education.The article highlights the established trends in the methodology of piano pedagogy and in particular the work on musical works from the educational and artistic repertoire at the leading piano-performing schools of some of the most pioneering piano educators of the XX century.*

***Key words**: piano pedagogy, piano methodology, пиано training, piano performance„ piano repertoire*

Изследването е финансирано по проект „Цикъл художественотворчески дейности на студентите от специалност „Педагогика на обучението по музика“ № РД-08-88/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Спецификата на клавирната методика се определя от нейните цели и задачи, което налага използването на собствени методи и похвати на педагогическа работа и практическо приложение. Музикално-възпитателните и образователните тенденции на клавирната методика са изложени в разнообразни трудове и учебно-методически пособия. В много от тях, наред с раз-

глеждането на въпроси от частен характер се поставят и такива, свързани с музикалната философия, музикалната естетика, музикознанието, музикалната психология и др. Методиката на клавирното обучение е тясно свързана с естетиката, която е нейна методическа основа. Тази връзка се проявява преди всичко в определяне на целите, задачите и съдържанието на музикалното обучение и възпитание. Музикознанието и неговата теория оказват непосредствено влияние на разработките на съдържанието и методите на музикално-педагогическите науки. В музикознанието все по-голямо внимание се отделя на методите за анализ на музикалните произведения, използвайки го при изучаване на закономерностите на музикалния език и определяне на художествените достойнства на произведенията. Клавирната методика се опира на музикалната психология в изучаването на развитието на музикалното мислене и възприятие. Въпросите, свързани с творческите и музикални способности са немислими без знанието за психическите закономерности, без разбирането какво представляват музикалните способности и човешката дейност. В тясна връзка с психологията, методиката решава въпроса за достъпността на изучавания художествен репертоар, за неговия обем и за ефективността на използваните методи на обучение. В обучението по пиано в качеството на организиращо начало са застъпени основните положения на общата педагогика, но в работата на педагога пианист винаги се търси художествената съдържателност и клавирното майсторство.

Оличаващи се една от друга по нивото на професионализъм на авторите, широтата на обхванатия материал и методическите разработки и по своята ценност в исторически план, клавирните методики разглеждат обучението по пиано не локализирано, а в контекста на всестранното, универсалното музикално възпитание и образование.

В исторически план клавирната методика се развива целенасочено, в зависимост от наложени теории и практики. Понятието „клавирна школа“ присъства в педагогиката, изпълнителството и изкуствознанието. В литературните източници на термина се предава различен смисъл: като педагогическа дейност на изявени пианисти педагози, обединени по някакъв признак; като методическа система на конкретен педагог; като сборник от произведения от художествения или инструктивен репертоар с цел възпитание и обучение в различни клавирни умения; като начин за изучаване и придобиване на клавирно-изпълнителски опит. С него се обозначава приемствеността в изпълнителските традиции в рамките на конкретна национална култура; набелязва се последователността в развитието на идеите на водещи педагози-пианисти; определя се единството на естетическите възгледи в творчеството и дейността на различни творци, обединени на тази база в единство и своя общност. Клавирната изпълнително-педагогическа школа – това е явление едновременно принадлежащо към висшите достижения на художествената култура и свидетелство за нивото на развитие на професионалното музикално образование, неговата „най-високо поставена летва“. Да се проследи

развитието и формирането на тези школи „е една от най-важните задачи в професионалното музикално образование“ [6:l]. Тяхното съществуване и дейност се предопределят от няколко съществени фактора:

- Стилистиката на наложените музикално-естетически тенденции в дадения исторически етап
- Националните особености
- Композиторското творчество за определен период
- Изпълнителската практика със стилистиката и процесите, развиващи се в нея
- Теоретичните схващания и трудове по въпроса
- Организацията на музикалното възпитание и обучение (музикални школи, училища, колежи и др.)
- Връзката с общата педагогика и някои общи педагогически принципи и методи
- Нивото и връзката с други науки, изучаващи човека и личността (анатомия, физиология, психология и др.)
- Съществуващите и взаимовлияещи си в международен план национални изпълнителски и музикално-педагогически тенденции.

Да се направи изчерпателен анализ на теоретичните постановки в областта на международното музикално – инструментално обучение, в световните клавирни школи е изключително трудна задача, изискваща обемиста и задълбочена работа. Тя би могла да бъде обект на специално изследване. В статията са отбелязани утвърдени тенденции в методиката на клавирната педагогика, и по-конкретно, свързаните с работата над музикални произведения от учебния и художествения репертоар във водещите клавирно-изпълнителски школи на някои от най-изявените клавирни педагози на XX век, тъй като съществуващите през XXI век, при изключителната глобализация и новите национални разделения и тенденции в съвременната композиторска практика, тепърва ще бъдат проучвани и анализирани.

А. Щапов в своето произведение „Етюди за клавирната техника“, писано в началото на XX век, споделя свои теории за оптимизирането на педагогическия процес, основани на детайлното проучване на психологическите свойства на вниманието, паметта и други процеси, за които в по-ранните години на педагогическата теория се споменава твърде рядко. Той подчертава изискването да се свири „осмислено“, така че винаги звуците не просто да следват един след друг, а винаги да изразяват определено съдържание. Авторът извежда принципа за планирането на урока по пиано в зависимост от етапа на работа над художественото произведение, а също от индивидуалните психолого-физиологически свойства на обучаемия. Той определя няколко етапа в изпълнителската подготовка на пианистите: организационен (начален), педагогически, технологически, изпълнителски. Те имат свои функции: прогнозиране, организация, функциониране, оценка. От съвременна гледна точка тези етапи не обхващат в пълнота същността на музикално-инстру-

менталната работа, но дават представа за сложността и разнопосочеността на тази дейност [13:31].

В световнопризнатата руска клавирна педагогика на XX век се открояват: Петербургската клавирна школа с водещ музикант и пианист, преподавател Л. Никалаев и на Московската – К. Игумнов**.** Отличителна черта в преподавателския стил на Николаев е конкретността на поставяните от него изпълнителски задачи, изразяващи се в подробен анализ на всичко, с което може да се опише музикалното съдържание – форма на произведението, хармония, динамични изменения, фразировка и т.н. Способността да се анализират и систематизират музикалните явления той налага като основни педагогически методи. За първи път в теориата на клавирната методика, педагогът категорично заявява необходимостта от разширяване на „кръгозора" на изпълнителя, насърчаване на индивидуалността и възпитание на умението му да мисли и действа самостоятелно в изпълнителските задачи и решения [6:l]. К. Игумнов дава началото на ново направление в клавирната методика, наречено на неговото име. Като основна изпълнителска концепция и принцип той определя стремежът към съдържателност на изпълнението, което определя и неговите приоритети в педагогическата дейност. Важна негова препоръка е при работата над музикалното произведение да се подхожда от съдържанието към техническите средства – звуковото майсторство е истинската проява на високо ниво на изпълнителски умения, осмисления музикален език и възможността да се изрази чрез подходящото звукоизвличане. Негово убеждение е, че музикалното изпълнение е добро, когато е реализирано върху сложното съчетание между разионалното и емоционалното отношение към нотния текст. „Приоритет в работата на клавирния педагог трябва да е стремежът да се научи ученикът на самостоятелност чрез уважение на неговата индивидуалност" [6:l].

Клавирна педагогическа дейност на Г. Нейгауз се причислява към световните достижения в тази област. Според него, изучаващият музикален инструмент „независимо дали е дете, юноша или възрастен трябва духовно да владее музиката в своя ум, в своя слух и в своята душа" [8:5]**.** Всяко изпълнение, според него се състои от три основни елемента: изпълнявано произведение, изпълнител и инструмент. Само пълното владеене и синхрон между тях може да гарантира добро художествено представяне на музикалната творба. Основополагащ художествен и педагогически принцип за руския клавирен педагог е приоритета на съдържанието на музикалната творба над техническите средства за неговото въплъщение: „Ако е ясна целта (съдържание, музика, постигане на съвършено изпълнение), ще е ясно и какво диктува като средства за нейното достигане" [8:16]. За това препоръчва постоянното и интензивно интелектуално развитие на ученика: „…да се достигне успех в работата над художествения образ може само чрез непрекъснато развитие на ученика: музикално, интелектуално, артистично, следователно и пианистично. Което означава: да се развиват неговите слухови данни, да се запознава ши-

роко с музикална литература, задълго да се вживява в един автор за развитие на въображението; от детството да се научи да разбира формата, тематичния материал, хармоничната структура на изпълняваното произведение…да се развива неговата фантазия с удачни метафори, поетични образци, аналогии с явления от природата и живота, особено от душевния, емоционалniq; да развива любов към другите изкуства… и главно – да почувства етическото достойнство на твореца“ [8:33-34].

При унгарските пианисти и педагози Б. Барток, З. Кодай и М. Варро, както и германските Л. Кестенберг, А. Халм, К. Мартинсен; руснаците Б. Яворский – създател на първата музикално-теоретична система за музикалното мислене, в основата на която той поставя разбирането, а музиката определя като своеобразен език за изразяване и Б. Асафиев, който разглежда музиката в контекста на световната култура, което определя нейното звучене и организация, т.е. тя „израства“ от практическите потребности на обществото, може да се забележи общо направление в педагогическите търсения. Те споделят формулировката на Асафиев, акцентираща на формирането на интонационно-острия слух, способен да проследи, осмисли и оцени „случващите“ се в музиката „събития“; да „ наблюдава“ нейното течение; да проследи „музикалната форма като процес“, което е една изключително широка трактовка на същността на музикалния слух: „ да се възпитава мислещ слух“ (Ф. Блуменфелд), „ученето да е в безконечно вслушване в музиката“ (К. Игумнов). За тях интензивното слухово развитие е едновременно развитие на музикалното мислене – умение да се „оперира с музикалния материал, да се намират сходства и различия, да се анализират и синтезират и да се установяват взаимосвързаности“. Интонацията за тях е изразител на определена музикална мисъл.

Украинският клавирен изпълнител Г. Коган, автор на осем труда посветени на клавирното изпълнителство и педагогика, за първи път в света разработва курс по история и теория на пианизма. Водещи насоки в неговите теоретични изследвания са психологията на изпълнителството и клавирната педагогика, връзката между техниката и стила, клавирната фактура и транскрипциите. Изявеният пианист прави подробен анализ на въпросите, свързани с клавирната техника и интерпретацията. В своята методика „Работата на пианиста“, която е осъществена като втора част на по-рано написаната „Пред вратата на майсторството“, той прави подробен анализ на работата над клавирното произведение и поставя въпроса: с какво трябва да започне работата по музикалната творба, правейки интересно сравнение с работата на художника, който първо нахвърля цялостния облик на композицията и нейните най-съществени детайли, след което пристъпва към тяхното запълване:„Преди да започне разучаването на началните тактове, изпълнителят трябва да се запознае с произведението нацяло, да си създаде представа за неговия характер и построение; да си създаде, изгради работна хипотеза за изпълнителския замисъл, да планира своята интерпретация“. Коган дава подробен анализ на усвояването на музикалното произведение

от прочитането на нотния текст до артистичното представяне на творбата на сцена.

Според Л. Баренбойм, една от най-важните тенденции във водещата музикална педагогика, независимо дали е инструментална или масова, до голяма степен, определяща нейните методи, е „хармонично развитие на човешката личност, чрез достигане на равновесие между „разсъдъчното" и „духовното" (съвместно с общата педагогика) „…максималното развитие на творческите способности в емоционален план е немислимо без едновременното развитие на способностите за теоретично осмисляне и без дисциплина на мисълта" [2:15]. В своя подкрепа цитира изказвания на швейцарския психолог Едг. Вилмс, аржентинския музикант Р. Фридман и английския педагог Р. Слек – „…в днешно време музиката развива мозъка, развива и облагородява чувствата!" [5:17] Баренбойм препоръчва като най-главно при всички стадии на обучението по инструмент и работата върху музикалното произведение: да се разбере и почувства „защо", „за какво" и „как" трябва да се работи, което би привлякло способните към музикалното изкуство [2:65].

Шест от многото свои трудове в областта на музикалната психология, музикознанието и музикалната педагогика Г.Ципин посвещава на клавирното обучение и изпълнителство. Руският учен формулира четири основни музикално-дидактически принципа, които поставят стабилна основа, стават фундамент на клавирната методика: увеличаване обема на материала в учебно-педагогическата работа, разширяване на репертоарните рамки и увеличаване на броя на музикалните произведения, в различни художествено-стилови направления; ускоряване на времето за работа върху учебния материал, отказване от дългите срокове за работа над музикалните произведения, усвояване на необходимите изпълнителски умения в сбити времеви параметри; увеличаване на размера на теоретичния обем от знания в уроците по музикален инструмент; необходимост от такава работа с материала, при която в максимална многостранност и пълнота да се проявят самостоятелността и творческата инициатива на обучавания изпълнител [10:38].

В своята работа изявеният пианист-преподавател К. Мартинсен се опира на възгледите на немския психолог В. Бундт за необходимостта от решителна замяна на физиологическата основа с психологическата в музикалната педагогика. Неговият последовател Ел. Герстенберг препоръчва при работата да се насърчават творческите инициативи и самостоятелно мислене на обучавания.

Представителите на австрийската клавирна методика Арт. Шнабел, М. Льогер и Й. Дихлер препоръчват още в началното обучение да се възпитават всички предпоставки за художествено музициране, а не само техническото; да се развиват органично всички творчески възможности на бъдещия клавирен изпълнител, което поставя изискването за правилен подбор на работния репертоар.

Свое място в развитието на световната клавирна методика имат пианистите: Ал. Корто (швейцарски пианист и диригент), Ф. Бузони (италиански

изпълнител), които разглеждат връзката между техническата и художествената страна при интерпретацията на музикалното произведение. „Гениалният пианист разглежда техническите трудности не като отделни моменти,а като комплексни тонови вериги,които при свирене пианистът трябва да обхваща с музикалната си мисъл.Усвоявайки тези логически формули с мисълта си и двигателния си апарат, пианистът ще бъде готов за изпълнението на подобни трудни комплекси навсякъде,където ги срещне“ [15:9,137-138].

Френските клавирни педагози Л. Декав, М. Лонг, М. и Ж. Марто обръщат голямо внимание на задължителното, в процеса на обучението по пиано, възпитаване на вниманието в непрекъснатост и продължителност и прилагат различни способи за съсредоточаване в работния обект (клавирна пиеса) на базата на активни действия по време на урок. За тях педагогyt има три основни задачи – да вдъхновява, организира и направлява, като особено значение те придават на първата. В САЩ, Р. Пейс е за творческо опериране с мелодията и хармонията; за музикално – аналитично мислене над музикалния материал. Негови дидактически прийоми са: използването на импровизационно-творческите задачи и търсенето на различни средства за пробуждане на инициативността на обучавания като музикални съпоставки и практически действия за осмисляне на музикалните явления.

В началото на XX век се поставя началото на солидното музикално и клавирно обучение в България. Клавирната педагогика възприема съществени черти и принципи от всички съвременни европейски пианистични практики. Тя обобщава техните постижения и ги доразвива на основата на българския народностен дух, с дейното участие на българските композитори [12:6]. Андрей Стоянов поставя основните насоки в развитието на българското пианистично изкуство и пише трудове, посветени на клавирната педагогика, които се явяват първите по рода си в нашата страна. В своя труд „Методика на обучението по пиано“(1957 г.) той поставя въпроса за музикално-художествената стойност на учебния репертоар, който трябва да развие всестранно музикалността и да помогне за усвояването на всички видове техника още в началното обучение по пиано: „Ученикът да слуша внимателно, да слуша и да чува точно какво излиза от инструмента – мелодия, такт, ритъм, сила и качество на тона…Да стане чувствителен към грешките, които допуска. Ако ученикът е научен правилно да работи, то той ще има успех и в самостоятелната си работа у дома. Авторът подчертава необходимостта клавирното обучение да се води от „високо организиран и високо културен музикант и педагог“ [9:2,45].

През втората половина на XX век българската клавирна педагогика приема „ устойчивите академични традиции в клавирното изпълнителство и педагогиката от Виенската клавирна школа и съвременните за времето си модерни техники от школите на Лешетицки и Бузони“ [4:62]. Новите клавирни методики от български педагози са изградени на основата на актуални съвременни методически тенденции при развитието на отделни пианистични

елементи. Основна идея и цел е хармоничното изграждане на пианиста в художествено, техническо и артистично отношение. В областта на клавирната методика са издадени редица трудове. Техните автори: Т. Янкова, В. Вълчанова. Ц. Андреева, М. Куртева и др. се отличават с изключително познание за психологията на изпълнителската дейност и клавирната педагогика: „Изявите на отделните психични компоненти – мисъл, чувство, воля – обикновено са в диалектическа връзка и взаимообусловеност. С логиката на мисълта, която осмисля и ръководи творческите изяви…се стига до изграждането на такива завършени и зрели музикални образи при интерпретацията, които правдиво пресъздават замисъла на композитора и изпълнението придобива неотразима сила на художественото въздействие върху слушателите [14:13]; за емоционално-образния свят на музиката и художествения стил: „Усетът за стил е най-висшият компонент на образното мислене, най-висшият продукт на координираната дейност на първата и втората сигнална система. Пълноценните художествени постижения са плод на упорита работа, вслушване в собственото изпълнение и търсене на колорит, който да отговаря на стила и характера на произведението“ [3:118]; за фазите, които естествено следват от създаването на цялостна, обща представа за произведението до неговото крайно овладяване [1:67]; за взаимодействието между двата основни фактора–композиторски замисъл и правилно индивидуално виждане на изпълнителя: „Само взаимодействието между двата основни фактора–композиторски замисъл и правилно индивидуално виждане на изпълнителя-поставят основите на истинското музикално изпълнителско изкуство. Музикалните произведения са основният материал, върху който се развиват и оформят способностите на учениците“ [7:23]; анализирането на изпълнявания художествен и инструктивен репертоар с конкретизиране на общите методико-педагогически изисквания; съвременните подходи при работата+ с начинаещи студенти, съобразен с необходимостта от ускорено напредване в материята и др. актуални проблеми, които поставя клавирното обучение.

Анализирайки схващанията на световните и българските педагози по отношение на работата върху музикалните произведения в процеса на клавирното обучение, обобщавайки теоретичните постановки, може да изведем някои основни дидактични принципа:

- Клавирната методика е преди всичко възпитание и обучение в интерес и любов към музиката като достижение на световната култура, а към музикалното произведение – като част от световното музикално наследство.
- В клавирната методика музикалното произведение се разглежда като носител на естетически ценности и философски обобщения.
- Инструменталното обучение и в частност работата над музикалния художествен и инструктивен репертоар трябва да се осъществява от високо ерудиран и квалифициран музикален педагог, с висока обща култура и познания във всички сфери на изкуствата, което ще му

позволи асоциативност, образност и аргументираност при разкриване на художественото съдържание.

– В клавирната методика се отделя централно място на работата върху музикалните произведения. Тя се определя като обединяваща трите основни вида дейности – възприемане, изпълнение, творчество. Работата над музикалното произведение се осъществява с активното участие на педагога и обучаемия.
– Клавирната методика предоставя конкретни начини и прийоми за работа над музикалното произведение.
– В клавирната методика работата над музикалното произведение се реализира на базата на музикалните способности, които се доразвиват чрез нея.
– Клавирното обучение трябва да се осъществява с музикално-художествен репертоар, който има художествена стойност и клавирна проблемност; развива всестранно музикалността и техническото майсторство на пианиста.
– В клавирното обучение педагогът трябва да насърчава инициативността, самоизявата, индивидуалността и самооценката на обучаемия.
– Методическата подготовка цели адекватност на личностното общуване с музикалното изкуство и в частност с музикалното произведение, която се реализира на базата на познаване същността и владеене на особеностите на музикалния език.

В клавирната методика въпросите за развитието на пианиста са отворени за нови идеи и решения. Основата е в общите постаменти, но оттам започва интерпретацията на всеки педагог в подхода към индивидуалността на отделния ученик, в изненадите, които го държат в състояние на чувствителност и отзивчивост, в напрегнати слухови и музикални задачи, които да предизвикат нови музикални натрупвания и да изграждат цялостната му същност на добър изпълнител [11:16].

Литература:

1. Андреева Ц., С., (1985) *Методика на клавирното обучение.* София, Изд: „Музика“: с.67
2. Баренбойм Л., П., (1979) *„Путь к музицированию“.* Петербург, Изд:„Советский композитор“: с.65
3. Вълчанова В., С. (1984) *Методика на обучението по пиано.* София, Изд: „Музика“: с.118
4. Горанова Пр, С., (1999) *Клавирното изкуство в България.* София, Изд: „Вулкан“: с.62
5. Ивановна Ол., М., (1938) *Первоначальное обучение игре на фортепиано. Опыт методики. С присовокуплением сборника нотных примеров.* Москва, Изд: „Искусство“: с.17

6. Корнивский В., М., (2013) *Крупнейшие российские фортепианные школы XX века*.nsportal.ru: с. 1
7. Куртева М., S., (1987) *Методика на обучението по пиано.* София, Изд: „Музика“: с. 23
8. Нейгауз Х., М., (1958) *Об изкусстве фортепьянной игры.* Москва, Государственное музыкальное издательство: с.33-34;16;5)
9. Стоянов Ан., С., (1968) *Методика на обучението по пиано.* София, Изд: „Наука и изкуство“: с. 2,45
10. Цыпин Г., М., (1975) *Развитие учащегося музыканта в процессе обучения игре на фортепиано.* Москва,Изд: „Искусство“: с. 38
11. Шушулова-Павлова М., С., (2007) *Началното обучение по пиано в клавирните възгледи на Андрей Стоянов.* София, Изд: НБУ: с.16
12. Шушулова М., С., (2006) *Автореферат на дисертационен труд: Български композиторски визии за слухово възпитание при усвояване на начални клавирни умения (пиеси, написани и издадени през 90те години на XX век. София, Изд:* НБУ: с. 6
13. Щапов А., М., (2009) *Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.* Москва, Изд: „Классика“: с. 31
14. Янкова Т.**,** С., (1977) *За по-голяма връзка между клавирната педагогика и психологията“.* София, Изд: „Музика“**:** с. 13
15. „*О единстве музыки“ статья 18.* с.9,137-138; mosconsv.ru

Ваня М. Джамбазова
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

ХАРАКТЕРИСТИКА НА ПРИНЦИПИТЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНОТО ОБУЧЕНИЕ

Васил И. Василев

CHARACTERISTICS OF THE PRINCIPLES OF VOCATIONAL TRAINING

Vasil I. Vasilev

***Abstract**: The principles of vocational training based on general pedagogy have specific characteristics and act as private ones. Along with the principles related to vocational training there are specials that relate to the specifics of different types of training.*

***Key words**: Principle, purpose of education, vocational training*

Изследването е финансирано по проект „Съвременни аспекти на педагогическата комуникация“ № РД-08-81/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Принципите на професионалното обучение са специална система от основни изисквания за изграждането на процеса, чието изпълнение осигурява решаването на неговите задачи.

Както всеки педагогически феномен, професионалното обучение се характеризира с наличието на причинно-следствени връзки и зависимости. В основата си те са общо дидактически, но не са напълно идентични с тях. То се характеризира и с това, че се отличава със специални цели, задачи, организация, съдържание, форми, методи, условия и критерии за неговата ефективност.

Затова принципите на професионалното обучение, основани на общата педагогика, имат специфични характеристики и действат като частни. Наред с принципите, свързани с професионалното обучение, има и специални такива, които се отнасят до спецификата на различните видове обучение.

Принцип за професионална и педагогическа целенасоченост

Образователната и възпитателната работа и всяка конкретна педагогическа задача трябва да бъдат подчинени на общата цел на образованието – да формират личността, а учителите трябва да подчинят работата си на тази цел.

Изискванията на този принцип се изпълняват успешно, когато са изпълнени следните правила:

- да се планира образователната дейност като начин за постигане на общата цел на обучението;
- да се провежда обучение въз основа на формирането на индивидуална цел у ученика, съответстваща на общата цел;
- да се определи мястото на всяко събитие в общата система на образователната дейност като етап по пътя към целта;
- да подготвя и провежда всяка дейност систематично за решаване на проблемите на обучението.

Следващият не по-малко важен принцип е принципът научност.

Принцип научност

Необходимо е учениците да се обучават на нивото на съвременните постижения на науката, като се включват в познавателни задачи и научно-изследователска дейност. За да се изпълнят изискванията на този принцип, в обучението трябва да се вземат предвид следните правила:

- при изучаването на даден обект да се използва научен език;
- да се изучават явленията в природата и социалния живот в тяхното развитие и динамика;
- да се разкрие диалектиката на социалните и природните феномени;
- да се осигури правилното възприемане на изследваните обекти;
- в процеса на обучение да се покаже на учениците логиката на възникването и развитието на научните знания;
- да се разкриват пред учениците перспективите за развитие на науката и възможността за тяхното участие в научните изследвания.

Обучението трябва да се провежда на достъпен език – това е едно от основните правила на принципа за достъпност.

Принцип за достъпност

Според него, за да бъде едно обучение резултативно, то трябва да е достъпно. Достъпността в процеса на обучение изисква то да се изгражда на основата на реалните възможности на учениците, като учебният материал не бива да е прекалено труден за тях, което би довело до понижаване на мотивацията, нито твърде лесен, без развиване на интерес.

Правилата, които трябва да се следват, за да се изпълнят изискванията за достъпност:

- обясненията на учителя да са на достъпен език;
- да се представят новите знания, асоциирайки ги с добре познатите стари;
- новият материал да се разглежда с примери, близки до опита на ученика;
- да не се надвишава обемът на домашните.

Я. А. Коменски формулира четири правила за достъпност: от лесното към трудното, от известното към неизвестното, от простото към сложното и от близкото към далечното.

Неспазването на правилата за достъпност се отразява неблагоприятно върху качеството и ефективността на обучението. В реалния процес на обучение всички принципи си взаимодействат тясно и едновременно. Пренебрегването на някои от тях неизбежно се отразява неблагоприятно върху реализирането на другите.

Принцип за нагледност

Идеята на този принцип се състои в непрекъснатото обогатяване и разширяване на сетивния опит на учениците и развитие на наблюдателност чрез създаване на дидактически условия. Принципът за нагледност изпълнява определени функции:

- помага за разбиране на връзката между научните знания и реалната практика;
- облекчава процеса на усвояване на знанията;
- подобрява мотивацията на учене;
- засилва интереса към ученето;
- съдейства за развитие на мисленето на учениците.

Видове нагледност:

- предметнообразна нагледност – към нея се отнасят изображенията, картините, портретите и др.;
- словеснообразна нагледност – с помощта на словото могат да се предизвикат силни емоционални преживявания и благодарение на това у учениците да се създават ярки представи;
- условноизобразителна нагледност – тук се отнасят схемите, чертежите, таблиците, графиките и диаграмите. Използването на този вид нагледност съдейства за по-абстрактно мислене и за развитието на способността на учениците да обобщават нещата;
- динамична нагледност – представянето на процесите и явленията в движение и развитие има особено значение за познавателната дейност на учениците. Динамичната нагледност е достъпна благодарение на развитието на техниката(кино, телевизия и други аудио визуални средства).

Правилното онагледяване се извършва в подходящ от психолого-педагогическа и методическа гледна точка момент. То трябва да е целенасочено ръководено от учителя и да бъдат избрани такива нагледни средства, които да са съобразени с обема и спецификата на преподаваната материя.

Принцип за съзнателност и активност

Принципът за съзнателност и активност на учениците изисква осигуряването на съзнателно усвояване на знания чрез активност.

Изследователите на проблемите на активизиране на учебния процес разглеждат три вида учебна активност в обучението: възпроизвеждане, интерпретация и креативност. Като основно средство за повишаване на преподаването се препоръчва проблемно-ориентиран подход към ученето и самостоятелната работа на учениците.

Прилагането на изискванията на този принцип допринася за спазването на следните правила:

- всичко, което учениците могат да научат сами, могат да го направят самостоятелно;
- учителят трябва да използва методи за учене, основани на проблемни ситуации;
- при решаване на педагогически проблеми, учениците трябва да бъдат насърчавани да сравняват новите с познатите стари знания;
- да се използват заинтригуващи факти от историята на науката, живота на учените и др.;
- необходимо е да се привлече вниманието на учениците към практическите дейности по прилагане на знанията в различни ситуации;
- да се разкриват връзките между образователните проблеми и проблемите на реалната наука;
- развиване на необходимост от получаване на знания, интерес към тях и чувство за отговорност;
- създаване и поддържане на необходимите хигиенни, психологически и социални условия за осигуряване на творческа активност на учениците.

Формулирани са пет правила, осигуряващи висока активност на учениците в обучението:

- обучението трябва да се провежда при висока степен на трудност;
- водещата роля в обучението да са теоретичните знания;
- изучаването на материала трябва да се извършва с бързи темпове;
- учениците трябва да са наясно със самия учебен процес;
- необходимо е да се извършва целенасочена и систематична работа за цялостното развитие на всички ученици, включително и на най-слабите.

Получавайки знанията, ученикът трябва не само да се запознае с областта на тяхното приложение, но и да развие уменията и способностите да ги използва в различни области.

Принцип за връзка на теорията с практиката

Средството за прилагане на този принцип е да се съчетаят обучението с практическите дейности на учениците.

Подготовката на учениците за практическа дейност започва с овладяването на теоретичните знания, а в процеса на изпълнение на практическите задачи придобитите знания се утвърждават, задълбочават и придобиват умения за прилагане на практика.

За успешното прилагане на принципа трябва да се спазват следните педагогически изисквания:

- при изучаване на теоретичния материал е необходимо да се запази неговата логика. Практическите примери и илюстрации да са включени само на местата, където е необходимо. При изпълнението на практически задачи те трябва да се извършват в технологична последователност;
- всички практически дейности на учениците трябва да се основават на знания и да ги оправдават;
- подборът на практическите задачи за учениците трябва да бъде подчинен на решаването на образователните задачи за повишаване на нивото на тяхната теоретична и практическа подготовка.

Принцип за системност и последователност

Повечето автори го разглеждат като самостоятелен дидактически принцип, като го назовават принцип за системност или принцип за системност и последователност. Други автори пък смятат, че това са два дидактически принципа: за системност и за последователност.

Понятията системност и последователност са много тясно свързани помежду си. Системността дава познание за явленията като цяло, за техния строеж, за взаимовръзката между съставляващите го компоненти, а последователността характеризира хронологичния ред на протичането на процесите и явленията.

Основните правила на този принцип са:

- изучаването на дадена дисциплина трябва да се извършва систематично и без прекъсване;
- за дейността на учениците трябва да има еднакви изисквания;
- дейността на учениците трябва да протича в определена последователност на работа и почивка;
- дейностите на всички субекти на педагогическия процес трябва да бъдат организирани и координирани в съответствие с постиженията на педагогическата наука.

Обучението може да се развива само чрез последователни и координирани дейности на всички учители, като възрастовите и индивидуалните различия не трябва да бъдат пренебрегвани.

Политехнически принцип

В основата на политехническия принцип в преподаването е придобиването на политехнически знания, свързването на обучението с работата на учениците в производството.

Знанията се придобиват при изучаването на основите на науката. Тя е в основата на професионалното обучение на учениците. Те придобиват първоначалните политехнически знания, когато усвоят основите на науката.

Независимо как се променят учебните програми, те винаги се основават на съвременните постижения на науката, технологията и производството, и съответстват на целите на общообразователното и политехническото обучение на учениците.

Политехническите знания имат определени характеристики:

- те са в основата на много технологични процеси, които осигуряват бързото им прехвърляне от един производствен сектор към друг;
- това знание се формира при овладяване на основите на науките на които се основават съвременните технологии;
- политехническите знания винаги отразяват съдържанието на много науки, а не само на една от тях;
- политехническите знания са мобилни в съответствие с развитието на науката и производството;
- политехническите знания са важно средство за подготовка на учениците за производствено обучение.

Придобиването на политехнически знания и умения става чрез формиране на научни концепции с политехническо съдържание. Научните концепции са важен аспект от мисловните дейности на учениците и практическото им приложение в съответните технологии и трансфер на концепции към други свързани технологии. Това води до разширяване на познавателната дейност на учениците при изучаването на различни производствени технологии. Така се формира системата на производственото обучение на учениците с нейните компоненти, където водещата роля принадлежи на трудовата подготовка.

Принципът за индивидуалния подход

Обучението не може да бъде разглеждано, без да се отчита индивидуалността на всеки ученик. Това, че ученикът е предмет на възпитание, характеризира този процес като индивидуален и специален за всеки в различни възрастови периоди. Особеностите на мисленето и паметта, устойчивостта на вниманието, скоростта на развитие на уменията, степента на активност, темперамент, воля, характер и интереси – всичко това е строго индивидуално.

Съществуват два основни начина за отчитане на индивидуалните характеристики на учениците в педагогическия процес. Първият начин е индивидуалният подход в обучението, осъществяван по единни програми. Тези програми са предназначени да гарантират общата цел на образованието. Три са областите на индивидуализация за постигане на една обща цел:

- индивидуализация по отношение на обема на извършваните дейности;
- индивидуализация според трудността на изпълняваните задачи;
- за по слабите ученици да се осигурява индивидуална (допълнителна) работа.

Вторият начин е разделяне на учениците на групи, зависещо главно от техните способности и интереси. Освен това, диференциацията се проявява

в създаването на специални училища за деца с висока степен на развитие на способностите и в училищата за ученици със специфична ориентация като физическа, математическа, хуманитарна и др.

Принцип за професионалната мобилност

Принципът за професионалната мобилност предполага способността и желанието на индивида бързо и успешно да овладее нова техника и технология, да придобие знания, умения и компетенции, които гарантират ефективността на нова професионална дейност.

Концепцията за чисто професионални знания, умения и способности да бъдат допълнени включително и с такива, необходими за защита и подобряване на здравето, демографско развитие, опазване и развитие на традициите и културата, рационално използване на природните ресурси, опазване на околната среда. Професионалната мобилност е многостранна концепция, съчетаваща различни клонове на човешкото познание и много обобщени умения и способности.

Основата за формиране на професионална мобилност и конкурентоспособност на бъдещите специалисти трябва да се основава на "ключови компетенции", които да имат широк спектър на действие, професионално и психологически да подготвят специалистите за развитие на нови специалности и професии.

Целта на обучението е учениците не само да овладеят професията, но и да развият интелекта си. Съдържанието на професионалното обучение следва да бъде бързо подобрено и адаптирано, когато възникнат иновации в технологиите и в организацията на труда.

Принцип за работа в екип

Същността на изискванията на този принцип произтича от позицията, че човек като социално същество получава необходимите условия за пълното развитие на своите наклонности само в екип. Колективът е група от хора, обединени от общата дейност за постигане на тази цел. Образователната стойност на екипа се състои в това, че ученикът има възможност да влезе в различни взаимоотношения с други хора.

Междуличностните отношения в екипа се определят от широк спектър групови дейности, които са значими за всеки. Взаимоотношенията на отговорна зависимост, когато всеки е в позицията на отговорен организатор и зависим изпълнител, не позволяват да се изравни личността, а да се създадат условия всеки да придобие необходимия опит.

Елементи, характеризиращи екипа:

- доверие – вътре в екипа и към екипа;
- екипна идентичност – индентифициране с екипа, осъзната взаимна нужда;
- екипна ефективност – общата съвместна работа да носи повече ползи от изпълнението поотделно.

Успешният екип предполага:

- по-находчиви решения на предизвикателни задачи, отколкото отделните личности;
- оползотворява пълно индивидуалните способности на всички негови членове;
- генерира свежи идеи за подобрения и положителни промени;
- изпълнява мисията и целите си отдадено, енергично и ефективно;
- овладява конфликтите и ги насочва в продуктова насока;
- поражда усещане за задоволство и гордост от съвместната работа;
- отключва лидерски способности в своите членове.

Принцип за спазване на изискванията на съвременното производство – с този принцип се цели подобряване на научно-техническото ниво на професионално обучение с акцент върху съвременното ниво на оборудване и технологии, върху перспективите за тяхното развитие. Прилагането му изисква съдържанието на обучението да отговаря на настоящите изисквания и използването на подходящи форми, методи и средства за обучение.

Принцип за комбиниране на теоретично обучение с производствена дейност на учениците

Целта на този принцип е правилно да се съчетаят обучението с практическите дейности на учениците.

Подготовката на учениците за практическа дейност започва с овладяването на теоретичните знания, а в процеса на изпълнение на практическите задачи, придобитите знания се утвърждават, задълбочават и придобиват умения за прилагане на практика.

За успешното прилагане на принципа трябва да се спазват следните педагогически изисквания:

- при изучаване на теоретичния материал е необходимо да се запази неговата система и логика. Практическите примери и илюстрации да се включват само където е необходимо. При изпълнение на практически задачи дейността трябва да се извършва в технологична последователност;
- всички трудови дейности на учениците трябва да се основават на теоретични знания;
- подборът на практическите задачи за учениците трябва да бъде подчинен на решаването на образователните задачи и повишаване на нивото на тяхната теоретична и практическа подготовка.

Принцип за професионална и политехническа ориентация

Научният и техническият прогрес и промените в естеството и съдържанието на труда на съвременния работник и специалист изискват такова обучение, което би им позволило да бъдат добре запознати със системата на

това производство и преминаването към области, съседни по технология, до овладяване на нова професия и до съчетаване на дейността с оборудването и неговата поддръжка. В тази връзка се разширяват и увеличават изискванията за професионалното и политехническо обучение на учениците.

Този принцип се проявява в развитието на общотрудовите и общопроизводствени умения на учениците: планиране, умение за решаване на практически задачи в нестандартни ситуации, избор на оптимални режими на работа, поддържане на производствена и техническа документация, мониторинг на процеса и резултатите от технологичните процеси, използване на диагностично оборудване и др.

Принцип за професионална автономия

Професионалната автономия като принцип се проявява в навиците и способностите на учениците самостоятелно да се запознават с изискванията за професионална дейност, да я планират и умело да прилагат методите на изпълнение и използване на техническата документация, както и да поемат отговорност. Учениците, които притежават по-голяма автономност, се чувстват по-сигурни и по-отговорни за резултатите от тяхната дейност, и затова мотивацията им се увеличава.

Принципите на професионалното обучение са основани на общообразователните, но действат като частни. Това са принципи не само на обучението, но и на по-обемни – педагогически. Тяхната особеност се състои в това, че не се ограничават до усвояване на знания в отделен урок, а обхващат цялото обучение.

Педагогическите принципи на професионалното обучение не са произволен набор от формулировки, а са отражение на обективните педагогически модели, които функционират холистично в процеса на подготовка и оказват влияние върху неговите резултати.

Те са решаващи в организацията и методологията на професионалното обучение, служат като насока за организиране на неговите цели и задачи. Чрез тях учениците придобиват съзнателно, творческо отношение към учебните дейности за постигане на високи резултати, свързани с творческия и продуктивен характер на учебния процес.

Литература:

1. Андреев, М., Процесът на обучение. Дидактика. УИ „Св. Климент Охридски“, С., 1996.
2. Батышева, С.Я., Новикова А.М., Профессиональная педагогика. М., 2010
3. Коменски, Я. А., Велика дидактика. „Св. Кл. Охридски“, С., 2007
4. Петров, П., Дидактика. „Веда Словена-ЖГ“, С., 1998.
5. Радев Пл. Обща училищна дидактика. УИ „Паисий Хикебдарски“, Пл., 2005.
6. Радев Пл., Пл. Легкоступ, Ал. Александрова, Училищна педагогика. ЖТ, 2013.

доц. д-р Васил И. Василев
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
Катедра „ТОПО и ПНУП“
e-mail: v.vasilev@shu.bg

СОЦИОЛОГИЧЕСКИ РАКУРС КЪМ ПОЛОВИТЕ РАЗЛИЧИЯ ПРИ АГРЕСИВНОСТТА

Веселина Н. Илиева

SOCIOLOGICAL ASPECT TO GENDER DIFFERENCES AT AGGRESSIVENESS

Veselina N. Ilieva

***Abstract**: Contrary to the claim that aggression is a purely psychological phenomenon, this article raises the question that it is also a sociological one. Within the community, people interact both positively and negatively, as is aggression. Aggressiveness has a gender dimension – there are differences in its manifestation between women and men. Men tend to be more aggressive than women. Men, unlike women, are more dominant and more powerful. In many life situations, including the control of society, law enforcement, and even interpersonal relationships, men are more aggressive than women. In a biological context, it can be concluded that male and female aggression depends on male sex hormones. From a sociological point of view, in order to overcome aggression in society, social control should be strengthened, thus ensuring the social order.*

***Key words**: aggression, aggression, aggression, aggression, male aggression, social control, social order*

Изследването е финансирано по проект „Стратегии и технологии за преодоляване на агресията, насилието и девиациите в учебна среда“ № РД-08-82/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Целта на социологията като наука е да обясни социалния свят, в който хората функционират и си взаимодействат. Затова социологията е изтъкана от идеи и концепции, които обясняват тези взаимодействия и взаимовръзки. Както пише С. Илиева [3, с79] – „борбата на идеи в социологията е естествено свързана със сложните, противоречиви и динамични процеси…“ Един от тези противоречиви процеси, които протичат в обществото е човешката агресивност. Изследването на агресията и агресивността е проблем на психологията, но тъй като става въпрос за процес, който се проявява в обществото той е проблем и на социологията. Обективното и систематично изследване на

човешкото поведение и човешкото общество, чийто израз е агресивността, е част от тази статия. Според М. Атанасова [1, с.185] „има различни дефиниции за понятието „агресия". В крайна сметка всички са единодушни, че това е акт на причиняване на вреда на някого другиго или на самия себе си."

Като цяло психологическата парадигма в социологията обяснява преди всичко обществото като психичен феномен, който е обусловен и ограничен от природните феномени. Според тази парадигма обществото се състои от притежаващи съзнание човешки индивиди и техните действия се различават принципно от поведението на биологичните организми. Тя насочва вниманието най-вече към човешката психика, върху онова, което се извършва в съзнанието на човешките индивиди и което детерминира тяхното поведение и отношенията им един към друг. Следвайки темата на статията, тук следва да се отбележи, че агресията е едно от взаимодействията между хората, което определя това поведение.

Цитирайки Ъ. Гофман [11], А. Гидънс пише, че [2, с.85] „социалният живот има преден и заден план. Предният план е социално събитие или среща, при която хората изпълняват социални роли. Задният план **е** този, при който хората изпълняват роли в по-формална обстановка. Задният план наподобява гримьорната в театъра или дейностите извън кадър на снимачната площадка. Когато са зад кулисите, хората могат да се отпуснат и да дадат израз на чувствата и стиловете на поведение, които потискат, когато са на сцената. Така една сервитьорка може да е олицетворение на тихата учтивост, докато обслужва в залата на ресторанта, и шумна и агресивна, когато е в кухнята".

За обяснение на половите различия при агресията се предлагат много и най-различни хипотези. Различни изследвания показват, че докато момчетата са по-агресивни, момичетата са заангажирани повече с установяване на връзки и със сексуална тревожност. Може би една от разнообразните причини за по-ниско изразената агресивност при жените е тяхната по-силно изразена нужда от социално одобрение и установяване на контакти.

Полови различия при агресията са в процес на задълбочаваща се промяна. При това – с ясно определена тенденция към конвергенция и размиване на границите между мъжественост" и „женственост". Тези тенденции не могат да не породят нови изследвания. Те ще продължат да проучват степента, в която половите роли и социализиращите дейности дават отражение върху половите различия при агресията.

Големият английски социолог А. Гидънс смята, че [2, с.96] „степента на агресивност на мъжете значително варира при различните култури". Той привежда примери от изследвания, които дават възможност да се прави разлика между агресивността при половете [2, с.97]: „Изследванията показвят, че ако мъжките маймуни се кастрират при раждането, те стават по малко агресивни; и обратното, ако на женските маймуни се даде тестостерон, те стават по-агресивни от нормалните женски. … агресивното поведение може да влияе върху производството на хормона, вместо хормонът да причинява по-голяма

агресивност.“ В знаменитата си „Социология“ [2], правейки паралел между мъжката и женската агресивност, той подчертава, че [2, с.105] „женствеността може да прикрива чувства на агресивност или на самоувереност, които се проявяват само косвено или при определени условия.“

В раздел „Теории за престъпността и отклонението“, параграф „Биологичният възглед“ А. Гидънс подчертава, че е възможно [2, с.180] „някои индивиди да са предразположени към раздразнителност и агресивност, което да се изрази и в престъпления или във физическо насилие над други. И все пак няма категорични доказателства, че подобни личностни черти се предават по генетичен път, а даже и да е така връзката им с престъпността би била най-много далечна.“

Според П. Нешев [2, с.19] „ като цяло социалната активност на мъжа е по-висока от тази на жената. Но проявите на активност имат някои специфики. При мъжете активността се проявява в самоутвърждаване и самоизразяване, а у жената в общуване и установяване на емоционални контакти. Установено е, че в някои видове дейности жените много често проявяват послаба активност в присъствието на мъже, докато мъжете показват по-висока активност в присъствието на жени.“ А в същия материал по-нататък подчертава, че [2, с.20] „при проблеми в семейството жената става агресивна към партньора, а мъжът се държи на дистанция и може дори да демонстрира пълно безразличие.“

Полови различия при проявата на агресия

Различията в проявата на агресия сред двата пола са обект на дискусии през последните години. Много читатели ще бъдат изненадани, ако разберат, че има разногласия по тази тема. На пръв поглед изглежда очевидно, че мъжете са по-склонни към насилствени атаки от жените. Въпреки това много психолози смятат, че разликата не е толкова очевидна и понякога напълно незабелязана [10]. Разглеждайки изучаването на тези различия, може да се определи ролята на половите хормони в стимулирането на агресията.

Разлики между мъжете и жените при извършване на престъпления с насилие

Как се държат хората? Биологичните механизми за ограничаване имат много по-малък ефект върху човешкото поведение, отколкото върху поведението на животните. Същата ли е вероятността от агресивността при мъжете и жените? На този въпрос може да се отговори, като например сравним равнището на престъпленията, особено тези, които включват насилие, извършено от мъже и жени. Тази статистика е поучителна и в същото време провокативна. Както може да се очаква, повечето хора, арестувани за нарушаване на закона, са мъже, и изглежда, че този модел се наблюдава по целия свят [15]. Освен това, когато жените са арестувани, те най-често са обвинявани за престъпления, свързани с имущество (като кражба, измама, присвояване

и измама) и не атакуват други хора като мъжете (например, убийство или въоръжено нападение).

Други форми на агресивно поведение

Дали мъжете имат по-голяма склонност към агресивност от жените, ако говорим за други, по-слаби форми на агресивност? Изглежда, че отговорът трябва да бъде положителен, но по отношение на обосновката на това становище има различия.

В преглед на изследванията за поведението на децата, направени от Е. Маккоби и К. Жаклин [12], се отбелязва, че очакваната разлика в агресивността на половете се открива във всички научни трудове по проблема, започвайки поне от 30-те години насам. С няколко изключения: в полеви проучвания, както и в лабораторни експерименти, във всички случаи момчетата показват типично по-силна агресивност от момичетата. Освен това тази разлика съществува във всички социални слоеве и се наблюдава в много култури.

Ще дам пример само на две изследвания, отнасящи се до Е. Маккоби и К. Жаклин [12]. В едно от тях са направени наблюдения върху поведението на децата от седем различни култури. Въпреки че момчетата от тези групи рядко се сблъскват, във всяка от тези култури момчетата са по-склонни да обиждат връстниците си и по-често дават промяна, ако са били бити. Във второто изследване изследователите наблюдават поведението на децата в училищните обекти в САЩ, Швейцария и Етиопия. Те определят агресивността като натиск или удар на друг човек и липсата на усмивка на лицето им. Изследователите установяват, че във всичките три общества момчетата са по-склонни да проявяват този тип поведение, отколкото момичетата [12].

За да съберат цялата информация, Е. Маккоби и К. Жаклин провеждат задълбочен статистически анализ на резултатите от наблюденията на агресивност на децата въз основа на 31 проби. Всички деца са на възраст под 6 години, социалният статус на техните родители варира в широки граници. Резултатите отново показват типично по-изразената агресивност на момчетата. Един от аспектите на този анализ си струва да се подчертае. Противно на предположенията на някои психолози, че разликите в мъжката и женската агресивност са ограничени до физическа атака и че момичетата по-често, отколкото момчетата, вербално обиждат връстниците си, Е. Маккоби и К. Жаклин установяват, че половите различия са ясно проследени както в вербалната, така и във физическата агресивност във всички анализирани работи [12].

Горните работи се отнасят до поведението на малките деца. А какво да се каже за възрастните? А. Егли и В. Стефен вярват, че разликите, наблюдавани при бебетата, стават по-малки при възрастните [9].

А. Игли и В. Стефен провеждат статистически анализ на половите разлики, открити при 63 полеви и лабораторни изследвания [9]. Те работят с млади хора – студенти и възрастни хора. Измерени са поведенческите параметри на агресивността (без използване на проективен тест или въображаема

агресия, агресия на грима). А. Игли и В. Стефен подчертават някои от резултатите от тяхната работа. Първо, въпреки че мъжете са средно по-агресивни от жените, разликата не се появява последователно във всички проучвания, като цяло е по-малко значима отколкото половите различия, получени при изучаването на други видове социално поведение, като помощ и невербални действия. Второ, тенденцията към по-голяма агресивност при мъжете е очевидна, когато им се дава възможност да нанесат физическа болка върху предмети (например, когато използват електрошок). Тук А. Егли и В. Стефен отбелязват, че при изследването на реакцията на субектите към собственото им поведение, жените ясно изразяват по-силно чувство за вина и безпокойство. Те също така показват по-емпатична тревога за вредата, която могат да причинят на жертвата [9].

Защо мъжете и жените проявяват агресивност по различни начини?

Според П. Нешев [6, с.22] „мъжете и жените се отличават по стремежа към доминантност, по стремежа към властта. В целия свят хората считат мъжете за по-доминантни и по-властни. И тези очаквания и представи корелират с реалността. … Действайки като лидери в ситуация, в която няма твърдо разпределение на ролите, мъжете са склонни към прояви на авторитарност, а жените на демократичност. На мъжете много по-лесно им се отдава директивният, проблемно ориентираният стил на ръководство, а на жените – стилът на социалния лидер."

Но отговора на този въпрос следва да се търси в отговора на това какво се разбира под мъжественост и женственост.

Мъжественост и женственост

Малцина от изследователите оспорват обобщените по-горе данни, но има някакво противоречие в тълкуването на агресивността от гледна точка на сексуалните различия. Много социолози, включително А. Игли и В. Стефен, вярват, че различията се дължат главно на социалните роли, които традиционно се възлагат на мъжете и жените. Нека си припомним например как модерното западно общество учи децата, че е по-подходящо за мъжете да се борят, а не жените. Популярната литература и медиите постоянно показват бойци, но изключително рядко жени. Родителите купуват пистолети за синовете си и кукли за дъщерите си. Родителите доброволно насърчават и възнаграждават агресивното поведение при момчетата, но за момичетата не го правят. Отново и отново, пряко или косвено, момчетата осъзнават, че мъжете са агресивни, а жените – не, че е нормално момчетата и мъжете да атакуват, да защитават правата си и да наказват нарушителя, но момичетата и жените не трябва да се държат по този начин. Не е изненадващо, тъй като агресията е насърчавана от мъжете, тъй като те узряват, те по-често защитават чрез сила и агресия в много житейски ситуации, включително контролиране на обществото, прилагане на закона и дори междуличностни отношения [9, с. 310-311].

Женска агресивност

За разлика от мъжете, жените са най-сдържани, по-способни са да контролират чувствата и емоциите си. Но тези емоции могат да се натрупват за много дълго време и да не излизат навън, а след това да се разпръснат с мощна вълна отвън. Женската агресивност, понякога е дори по-опасна от мъжката. Неразбирането на една жена в обществото причинява агресивност, жената започва да се чувства изтласкана в задънена улица, агресивността се натрупва и излиза в най-неподходящия момент. Жените често подтискат агресивен импулс, насочен към насилника и атакуват по-безопасни (деца, възрастни, млади жени и т.н.), които не могат да защитят себе си или защитата им е много по-слаба. Необходимо е човек да се научи да изразява отрицателните си емоции конструктивно, за да не разруши отношенията си с друг човек, защото агресивното поведение и неадекватните реакции отблъскват хората.

В допълнение, жените са по-малко склонни да одобряват използването на агресивност за решаване на проблеми. Те са по-чувствителни към възможните последици от агресивното си поведение както за себе си, така и за другите хора. А. Игли и В. Стефен вярват, че когато една жена е на път да удари някой, който я е обидил, обикновено това е мъж, тя си представя възможните последици: жертвата може да страда незаслужено, една силна връзка ще се срине, репутацията ѝ ще се влоши и така нататък. Тъй като жените по-ясно осъзнават негативния резултат от своите действия, вероятно може да се предположи, че те ще се държат по-сдържано.

Мъжката агресивност

Хората често се сблъскват с проявлението на мъжката агресия. Според статистиката най-честите причини за мъжката агресивност са:

- Подобряване на собствения социален статус;
- Желанието да станат по-привлекателни в очите на жените;
- Желание да покажат силата си;
- Постигане на социален статус или успех в кариерата.

Мъжката агресивност, причинена от тези причини, най-често се проявява в мъжката компания. Това ни доказва фактът че мъжката агресия не е самозащита, а факт на демонстрация на неговата сила пред околните мъже.

Мъжката агресивност може да се прояви в случая, когато човек се опитва да покаже силата си на представителите на по-слабия пол. Най-често агресията се проявява в ежедневието. Това се доказва от факта, че голям брой престъпления са извършени именно по емоционални причини. Коренът на мъжката агресивност се крие във факта, че човек се бори за статута си с жена, показвайки, че той може да произведе здраво потомство и да предаде своите волеви качества и сила на бъдещите поколения. Често проявлението на агресивност към жената се свързва с някои лични преживявания в мъжа, с онези очаквания и модели на света, които са в главата му.

Не само разбиране за ролята на половете

Само културата ли е причина за увеличаване на мъжката агресивност? Следвайки аргументите на Е. Маккоби и Е. Жаклин, трябва да се каже, че биологията също допринася за разграничението на агресивността между двата пола. Е. Маккоби и Е. Жаклин посочват четири точки, потвърждаващи мнението им:

- Мъжете са по-агресивни от жените във всички общества, за които имаме информация.
- Различията между половете се откриват от първите години на живота на човека, когато все още няма причина да се говори за социални преси, които „формират" различни прояви на агресивност при двата пола.
- Подобни разлики между половете се откриват при хора и примати.
- Агресивността е свързана с нивото на половите хормони [12, с.242–243].

Влияние на хормоните

Половите хормони могат да повлияят агресивността на животно. Човек трябва само да види какво се случва, когато животното е кастрирано. Дивият жребец се превръща в послушен кон, дивият бик става бавен вол, игриво куче става спокоен домашен любимец. Може да има обратен ефект. Когато инжектирането на тестостерон се дава на мъжко кастрирано животно, неговата агресивност се увеличава отново Е. Биймън провежда класическо проучване на тази тема през 1947 г. [8].

Как може да бъде преодоляна женската и мъжката агресивност?

Отговорът е директен: по пътя на социалния контрол в обществото. Организацията на социалния прогрес и конституирането на обществото са възможни благодарение на социалния контрол върху социализиращия се индивид и критичното отношение на участниците в социалния процес един към друг. Както пише С. Илиева [5, с.122] „социалният контрол е механизъм за поддържане на обществения ред чрез използването на правомощия и санкции. Социалната система за контрол включва методи и стратегии, чрез които индивидът договаря поведението си със социалните изисквания и очакванията на другите и обществото като цяло." Членовете на обществото са тези, които взаимно да се контролират, особено по отношение на негативни прояви, каквато е агресията. Вместо нея хората следва да си поставят по високи цели, които са в унисон с прогресивното обществено развитие. Защото, както отбелязва С. Илиева [4, с.18] „целеполагащата дейност като собствено човешка дейност се обуславя непрестанно от проблема за социалния ред."

В резултат на представените аргументи в настоящата статия могат да бъдат експлицирани следните

Обобщения и изводи:

1. В противовес на твърдението, че агресивността е чисто психологическо явление, в тази статия се поставя въпросът, че тя е и социологическо такова.

2. В рамките на обществото хората си взаимодействат както в позитивен, така и в негативен план, каквато проява е агресивността.
3. Агресивността има полови измерения – налице са разлики при проявата ѝ между жените и мъжете.
4. Мъжете имат по-голяма склонност към агресивност, отколкото жените.
5. Мъжете, за разлика от жените, са по-доминантни и по-властни.
6. В много житейски ситуации, включително контролиране на обществото, прилагане на закона и дори междуличностни отношения мъжете проявяват по-голяма агресивност от жените.
7. Агресивността при различните култури се проявява от мъжете и жените по различен начин.
8. В биологичен контекст може да се заключи, че агресивността при мъжете и жените зависи от мъжките полови хормони.
9. От социологическа гледна точка, за да бъде преодоляна агресивността в обществото, следва да бъде засилен социалният контрол, който по този начин ще осигури социалния ред.

Литература:

1. Атанасова, М., Сеят ли медиите агресия сред младите хора?, Управление и образование том VI, (1), 2010
2. Гидънс, А., Социология, изд. Прозорец, София, 2003
3. Илиева, С., Полипарадигмалност на социологията като наука, Изд. Фабер, 2010
4. Илиева, С., Компендиум по история на социологията, Фабер, 2008
5. Илиева, С., Социология. 18 избрани лекции. Шумен, 2017
6. Нешев, П., Половите роли и половата идентичност като проблем в психологията, 2019, https://ejournal.vfu.bg/bg/pdfs/Petar_Neshev-Polovite_roli_i_polovata_identichnost_kato_problem_v_psihologiyata.pdf
7. Попов, Х., Човешката агресия. Социалнопсихологически и психоаналитични аспекти, София, 1999
8. Beeman, E.A., The relation of the interval between castration and first encounter to the aggressive behavior of mice. Anat. Rec., pp. 99, 1947
9. Eagly, A. H., & Steffen, V. J., Gender and Aggressive Behavior. A Meta-Analytic Review of the Social Psychological Literature, 1986
10. Frodi, A., Macaulay, J., & Thome, P. R., Are Women Always Less Aggressive than Men? A Review of the Experimental Literature. Psychological Bulletin, 84, pp. 634-660, 1977
11. Goffman, E., The presentation of Self in Everiyday Life, 1969
12. Maccoby, E. E., Jacklin, C. N.,The Psychology of Sex Differences. Stanford, CA Stanford University Press, 1974
13. Markowitsch, H., Killerspiele: Mörderische Nachahmung, FOCUS Online, 2009

14. Reis, H. T. & Sprecher, S. (eds.). Encyclopedia of human relationships vols 1-3. Los Angelos, Sage Publications, 2009
15. Wilson, J., Herrnstein, R., Crime and human nature: The definitive study of the causis of crime, New York, pp. 104-107, 1985

преп. д-р Веселина Н. Илиева
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
Катедра „Социална и специална педагогика“
e-mail: v.ilieva@shu.bg

АГРЕСИЯТА – ПРОБЛЕМ НА ОБЩЕСТВОТО

Веселина Р. Иванова

AGGRESSION – PROBLEM OF SOCIETY

Veselina R. Ivanova

***Abstract**: In recent years there has been an increase in public aggression, which explains the significant changes in our country over the past decade. Society is shocked by increasingly horrific cases of aggression. The acts of aggression are escalating more and more. The problem of aggression and violence always arises when looking for factors and causes for breaking and breaking social communication in violation of moral and legal norms, but the most extreme form – and the value of human life.*

***Key words**: aggression, types of aggression, forms of aggression, reducing aggression*

Изследването е финансирано по проект „Стратегии и технологии за преодоляване на агресията, насилието и девиациите в учебна среда“ № РД-08-82/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Живеем в най-агресивния свят от възникването на човечеството и сме свидетели на рафинирана, цинична и безкрупулна агресия, която по жестокост и изобретателност не се среща дори и в дивата природа [4].

В трудното време, в което живеем, човек мисли само за физическото си оцеляване. В началото на еволюцията на човека агресивното поведение е играло голяма роля за неговото приспособяване. Днес наблюдаваме тотален регрес по отношение на човешките взаимоотношения в личностен план. Моделите на насилническо поведение си пробиват място все повече. Всички трусове в обществото рефлектират най-болезнено върху децата.

Проблемът за агресията и насилието се поставят винаги, когато се търсят факторите и причините за разрушаване и прекъсване на социалната комуникация, за нарушаване на моралните и правните норми, а в най- крайните си форми – и за ценността на човешкия живот. Какво обаче е агресия? Агресията винаги ли включва насилие? Колкото и прост да е този въпрос на пръв поглед, в действителност никак не е лесно да се определи кое поведение е агресия и кое – не е. Агресията е понятие, с което означаваме твърде много неща. Агресията е сила, която притежава всеки от нас. Агресивността

е свързана с различни социални и ментални проблеми – неуспехи в училище, трудности при изграждане на социални взаимоотношения, емоционални проблеми и различни зависимости. Агресивността се осмисля чрез различните ментални, физически и социални последици. Можем да твърдим, че агресията като социално-психичен феномен е сложно, трудно за разбиране и за контрол, опасно и твърде разпространено, уви, явление в съвременния свят. Обществения живот, самото общество, а и самите хора с течение на времето стават все по-агресивни. Това е очевидно в почти всички сфери на обществото като започнем от бизнеса и религията до международните взаимодействия, от детските игри и любовта до рафинираната престъпност и масмедиите и т.н.

Агресията е процес, протичащ във времето и в пространството, а агресивността е качество. С агресивност обозначаваме притежаването и проявяването от някого на агресия. Така наричаме склонността към агресивно поведение. Насилието в образователните институции през последните години е на второ място след случаите на насилие в семейството. Подрастващите черпят знания от модели за поведение от три източника: семейството, което е главен образец за подрастващото дете. Агресията може да бъде насадена в него в зависимост от това какви са взаимоотношенията между родителите; В зависимост от това дали са агресивни членовете на групата можем да разберем от какво ще бъде повлиян тийнейджъра; филмите, с насилствено съдържание и компютърните игри, тийнейджърът е изключително повлиян и подражаващ на силните било във филма или в компютърната игра [5].

Темата за агресията е широко дискутирана и описана в много различни научни разработки и публикации. Определянето на агресията като „диагноза“ се обуславя от стремежа за физическо оцеляване на хората, които живеят на прага на бедността. Агресията се наблюдава от раждането, развива се в семейството, доусъвършенства се в училище и на улицата и става неизменен спътник в живота. Агресията има разнообразни форми и прояви в най-различни области от живота. Най-голяма трудност срещаме, когато се опитваме да ограничим агресията, но тя се копира и разпространява много бързо, докато се приложат всички средства, пътят е дълъг, необходимо е много време за благоприятен резултат [4].

Събуждаме се с новини за грубо насилие, престъпления и убийства, а през деня изпитваме на гърба си агресията на работното място, по пътищата, у дома. Свидетели сме на масова агресия сред децата и младежите, на безмилостни побоища и брутални изнасилвания. Агресията се поражда още от люлката, развива се в семейството, усъвършенства се в училището и на улицата и става неизменен спътник за цял живот. Многократно се подчертава решаващата роля на възпитанието в семейството и заразителният пример на училището и улицата, тъй като формираната в този кръг агресивна личност много рядко може да промени агресивното си поведение. Независимо от изчерпателната литература в тази област все още липсва яснота по отношение

на различните механизми, обуславящи емоциите и агресивното поведение, и етапите на възрастовата ескалация на агресията. Всеки човек с лекота открива чуждата агресия и се възприема като жертва, но много трудно осъзнава и още по-трудно признава собствените си агресивни прояви. Не трябва да се забравя, че агресията в определени, допустими, приемливи граници е двигател на прогреса и без нея светът нямаше да бъде такъв, какъвто е днес. Дори и в най-плахата и смирена личност се таят агресивни пориви, които мотивират творческите ѝ амбиции. Срещу агресията няма и не може да има ефикасна борба, защото борбата по своята същност е агресивен метод. Остава ни надеждата да положим максимални усилия да ограничим агресията в една приемлива форма за бъдещите поколения.

Агресията е вродено и неотменно качество на по-висшите живи същества, което гарантира борбата за съществуване и оцеляване.

Агресията е съпътствала постоянно човешката цивилизация. От историята са известни множество факти на прояви на агресия спрямо невинни хора, агресивни прояви, подбудени от етнически, политически, расови, роднински и религиозни мотиви [1].

На изучаването на човешката агресия (лат. aggressio – атака) са посветени много голям брой изследвания поради съществения ѝ значение в човешкото общество. Съществуват голям брой дефиниции що е агресия, какви са нейните причини и значение. Не е лесно да се съобразим с всички определения на агресията, тъй като съществуват противоречиви дефиниции и схващания за агресията. Berkowitz определя агресията като „всяка форма на поведение, възнамеряващо да нарани някого физически или психически". Различните форми на агресия във всекидневния живот правят виждането ни за агресия много всеобхватно. Случаите на агресия в обществото се отразяват в повечето медии. Тревожен е броят на престъпленията против личността, извършвани от непълнолетни, до хора в напреднала възраст. Във връзка с агресията се използват и два други термина – гняв и враждебност. Зигмунд Фройд е използвал термините „враждебно и деструктивно поведение" [2].

Агресията е специфична форма на поведение, което се изразява в демонстрация на неприязън, а понякога и на груба сила спрямо другиго, с намерение да му се причини вреда, болка. т.е. агресивността може да се разглежда като разрушително поведение. Тя се проявява по различен начин като: заплашваща; унищожаваща; непосредствено физически ориентирана; автоагресия; разрушителна.

Агресивността е особен феномен, чиято същност е в неадекватността на личността спрямо психо – социалната структура и взаимоотношения. Критерии за агресивност: когато представлява убежище за страх; когато причинява тревожност; когато е повече или по- малко постоянно поведение.

В „Речник по психология" Л. Десев (1999) пише за агресивността, че означава „нападателност, социално обусловено качество на личността и поведението, което се характеризира с използването на сила с цел да се нанесат

повреди на хора или предмети. В тесен смисъл на думата агресивността означава войнствен характер на човека; в по-широк смисъл – динамизма на човека, който се утвърждава, без да отбягва трудностите, борбата; още по-широко разбрана агресивността характеризира основна диспозиция, благодарение на която живото същество може да получи удовлетворяване на свои жизнени потребности, най-вече на тези от храна и секс. Агресивността е социално обусловена и мотивирана, макар понякога недостатъчно разумно контролирана“ [1].

Агресия – поведение, насочено към умишлено причиняване на увреда на себе си или на другите. Започва от словесна обида и достига до световните войни.

Според Берковиц (1993), терминът „агресия“ винаги следва да се отнася до някакъв вид поведение, или физическо, или символично, което се осъществява с намерението за нанасяне на увреда на някого.

Барон и Ричардсън (1994) разглеждат агресията като „всяка форма на поведение, целево насочено към нанасяне на увреда или нараняване на друго живо същество, което е мотивирано за избягване на такова третиране“.

Агресивно поведение – тип поведение насочено към отстраняване или преодоляване на всяка пречка или заплаха, стремеж към нападение, завоевание, грабителство [6].

Без агресия не може. Всяко човешко същество, за да просъществува и да се съхрани е заредено с определена доза агресия, която се отключва като защитна рекция за преодоляване на определени трудности или заплахи. Една относително слаба агресивна реакция подпомага справянето с трудна житейска ситуация, но за по-престижна ниша в социалната йерархия се изисква поинтензивна и всестранна агресивност. Ерудирани и надарени личности са успявали да стигнат до завидни постижения и върхови позиции в обществото, като упорито и задълбочено са използвали „агресията“ си не с разрушителна цел, а като могъща творческа енергия в науката, художественото творчество или социалния прогрес. Творческият прогрес няма агресивен характер, но точно в тази област е формулирана „благородната агресия“, която с интелект, настойчивост и упоритост позволява на определена личност да победи в едно съревнование с почтени средства. Хората не се раждат агресори. Агресията се мотивира от страх, засягане на четолюбието, лични интереси и други фактори. Човекът е уникално творение на природата с много сложен, характерен и типичен строеж на всички органи и системи [4].

Агресията се проявява в положителен и отрицателен смисъл.

Положителните прояви на агресия се разглеждат като емоция, даваща жизнена енергия за:

- да подхождате активно към ситуации и хора вместо да изчаквате;
- да защитите собствената си територия;
- да осигури отклоняването от вас на заплаха;
- да се развивате в пубертета и да разширявате границите си;

- да предупреди, че вашите граници се прекрачват;
- да се изявите в спорта и във вашата работа;
- да излизате в открита конфронтация при конфликти;
- да проявите гняв и досада, чрез които въздухът се прочиства и можете отново да стигнете до творческо решение.

Тези положителни прояви на агресията са необходими за нашия жизнен процес.

Отрицателните прояви на агресия може да се прояви негативно в поведение на насилие и то се подразделя на:

- физическо насилие – спрямо други, спрямо самия себе си или спрямо вещи (удряне, дращене, трошене и др);
- психическо насилие – спрямо други, чрез правене за смях, провокиране, упражняване на власт към тях. Макар невинаги да е видимо, психическо насилие може да се упражнява и спрямо себе си. Една депресия всъщност е вътрешно ориентирана агресия.

Агресията е многостранно поведение, насочено към друго лице с цел да го засегне психически, да го злепостави, нарани или унищожи, или да наруши общоприети обществени правила и норми; придобито поведение, научено или заимствано от чужди примери; реакция за постигане на определена цел; използва се като индивидуален, целенасочен и пресметнат подход спрямо набелязаната жертва, жертви или други обекти; използват се различни средства – вербални (клюки, интриги, лъжи, злепоставяне), принудителни (сила, оръжие, отрови, алкохол, наркотици и др.); няма генетична основа, а се определя от личностовата характеристика, амбициите и стила на поведение чрез взаимствани примери от живота и практиката; човек не се ражда агресор, но може да се научи на такова поведение, да го усъвършенства и да го практикува в определени насоки от своя живот.

Агресията придобива изключително сложни форми, като нерядко се насочва пряко към собственото тяло, заразява цели социални прослойки и особено болезнено и пагубно изявата ѝ в политиката. В най-общ смисъл агресията е начин за преодоляване на физическата застрашеност и гарантиране на психичното единство на личността. Агресията е проява на специфично поведение, свързано със заплаха или действие, което накърнява интересите или правата, с което вреди на другия. Тя представлява активно действие, което със сила цели постигането на господство или владение. Агресията е целенасочено настъпателно разрушително поведение в разрез с утвърдените норми и правила в обществото, която нанася вреда на обекта на нападение (одушевен или неодушевен), причинява физически вреди и обикновено води до психическо напрежение, потиснатост, страх, болка.

В такава сложна и многопластова среда за установяването на агресивно поведение е задължително участието на някои от следните условия:

- противоречие с обществените норми на поведение;

- предизвикване на някаква загуба у жертвата;
- криминогенност – умишлено причинена физическа или морална вреда;
- използване на власт, принуда или наказание;
- засегнати интереси на агресора или на обекта на агресия, включващи злонамереност и егоизъм (дори и без да е причинена вреда).

Форми на агресия

- **Фрустрацията** е емоционално състояние, което се наблюдава при трудности или невъзможност да се постигне определена цел. Колкото по-важна е целта, толкова по-изявена е фрустрацията. Тежката фрустрация може да предизвика сериозни отклонения в поведението, защото нарушава дълбоко способността за логично мислене и разстройва съзнанието. Фрустрацията е важен индикатор за проблем в личния живот. Тя се проявява като нарушено емоционално равновесие, което в много случаи надхвърля личните преживявания и прераства в агресивно поведение, което става проблем за цялото общество. Мотивите на агресията са свързани с нанасянето на такава вреда на околните или на интересите на други, която ще доведе до благоприятна емоционална промяна и ще отстрани източника на фрустрацията;
- **Физическа агресия** – враждебна реакция, която възпрепятства целите на друг индивид или група от хора и се съпровожда с възникването на фрустрация;
- **Реактивна агресия** – тук говорим за добре известните враждебни отношения между хората, родови вражди, враждуващи банди, политически партии. При тях препятстването или засягането на интересите, т.е. фрустрацията, се отстранява не само когато е довела до фрустрация другата страна, но също така, когато в резултат на агресията са извлечени морални, материални или властови облаги;
- **Спонтанна агресия** – причините за фрустрацията нямат конкретен източник. Тя е кумулирано поведение в резултат на поредица стресови ситуации, които съобразно конкретните емоционално-психични особености на индивида могат да отключат експресивна, враждебна или интрументална агресия. Експресивните форми се характеризират с гневен изблик, достигащ до ярост, най-често свързани с удари с юмруци по стени, чупене на предмети, ритане.

В зависимост от това как се изявява агресията, могат да се различат няколко основни форми:

- **Вербална агресия** е поведение, свързано с опити за унижаване, оскърбяване, опозоряване на определена личност чрез викове, заплахи, псувни и други говорни прояви;

- **Физическа агресия** – поведение, което включва преки физически атаки като мушкане, ръгане, ритане, удряне, удари с юмруци и всяка друга проява на насилствени действия;
- **Индиректна агресия** – поведение, което цели да манипулира и интригантства с цел за нарани трето лице, като разпространява лъжи, клевети, тайни и клюки за него**;**
- **Враждебна агресия** – насочена към определен обект с цел нанасяне на конкретна вреда;
- **Инструментална агресия** – насочена главно към постигане на цели с неутрален характер, като самата агресия играе роля на средство, инструмент. Тя се използва обикновено при възпитанието като форма за наказание и начин на шантаж. Практиката показва, че при повечето конкретни случаи на агресия е налице съчетание между инструменталната и враждебната агресия**;**
- **Импулсивната агресия** се проявява като гневен изблик, но всъщност се дължи на срам или вина, поради което се отнася към моралните емоции. Според Аристотел гневът е реакция на обида и затова е типична форма на морално оскверняване.

Видове проявления на агресията

Агресията като поведение

Агресията се разглежда като форма на поведение, а не като емоция, мотив или нагласа. Използва се често при негативни емоции като гняв, при мотиви като желанието за увреждане или нараняване на другите и дори при негативни нагласи като расовата или етническата предубеденост.

Агресия и намерение

Агресията се свежда до действия, при които агресорът възнамерява да нанесе увреда на жертвата. Агресорът умишлено, т.е. преднамерено, е нанесъл увреда на жертвата. Дефинирането на агресията не би следвало да е само като поведение, което нанася увреда или причинява нараняване, а като всяко действие, целево насочено към предизвикване на такива негативни последствия.

Агресията като увреда или нараняване

Всички агресивни действия имат нещо общо. Според повечето изследователите, този вид поведение винаги се стреми към умишлено нараняване на някой друг. Анализът на ефектите на фрустрацията определя агресията като „действие, чийто целеви отговор е нараняването на организъм“. С други думи, целта на действието е да се нанесе увреда.

Агресията се състои от причиняването на болка или увреда на друг индивид, опитите или заплахите за извършването им, а основният дефиниращ

момент е нападението (Бъс, 1961). Според него агресивните действия могат да бъде определени в три измерения, от които произтичат осем вида агресия. Агресията е най-вече директна: даден индивид напада жертвата. Главният вид нападение е физическата агресия. Човек може да нанася удари с юмруци или с ръце, да рита с крака, да драска с нокти, или дори да хапе със зъби. Физическата агресия обикновено се придружава или предшества от лицеви изрази (вторачване или свиреп поглед). Алтернатива на физическото нападение е вербалната агресия. Човек може да ругае, да се подиграва, да се присмива, всяко от които може често да причини психичен дистрес, тревожност или загуба на каквото и да било самочуствие. Друга категория нападение е индиректната агресия, при която жертвата обикновено не присъства, но увредата ѝ се нанася по заобиколен начин.

В теорията на Бандура (1999) за социалното научаване агресията се придобива чрез:

- биологични фактори (напр. хормони, нервна система);
- научаване (напр. наблюдение, непосредствено преживяване);

Агресията се пробужда от:

- влияние на модели (напр. внимание, възбуда);
- стимули (напр. пари, възхищение);
- инструкции (напр. заповеди);
- отблъскващо отношение (напр. нападение, фрустрация)

Агресията се регулира от:

- външни възнаграждения или наказания (напр. материални награди, отрицателни последствия);
- косвена подкрепа (напр. наблюдавайки наградите или наказанията на другите);
- себерегулаторни механизми (напр. гордост, вина).

Теорията за социалното научаване поставят семейството, определено от поведението на родителите, като най-важно и изтъкват:

- незадоволителната емоционалност от страна на родителите, водеща до висока агресивност;
- авторитарно-наказващия стил на възпитание на родителите;
- агресивната ярост, демострираща се в родителски модел на поведение;

Подчертава се влиянието на майката за оформяне на агресивно поведение у детето тогава, когато:

- майката не отдава любов на детето и се конфронтира непрекъснато с него;

- деструктивно-отхвърлящо поведение на майката спрямо детето.

Влиянието на семейството и на връстниците върху развитието на агресивност

Семейството е мястото, където се формира индивидуалният характер. То е източник и извор на антисоциални наклонности. Голям брой проучвания свидетелстват за влиянието на семейните преживявания върху развитието на антисоциалните наклонности. Някои от онези, които са склонни към насилие, с течение на времето продължават да бъдат агресивни, защото биват възнаграждавани за това си поведение. Установили са във времето, че това им поведение им носи облаги [3].

Подход към агресията

Тъй като агресията е внушаваща страх емоция, лесно се проявява склонност тя да се отрича, да се потиска и да се избягва, докато ако се използва адекватно тя дава енергия, която е необходима за физическия процес. За доброто подхождане към агресията е необходимо преди всичко собствената агресия да не се игнорира и потиска, а да се приема като една обикновена емоция. Това означава, да чувстваме агресията в живота си и да се съгласим, че тя може да съществува. Но не означава, че приемаме всяка проява на агресия и че приемаме негативните прояви на насилие.

За да се води агресията в добри посоки е от значение да се търси контакт с причините за агресия. Често страх или застрашаване са повод за агресия, а в основата на страха, често е избягването на физическа и/или душевна болка.

Не е възможно винаги да се отстрани поводът на агресията, но е възможно негативните прояви да се отстранят, чрез:

- намаляване на условията за насърчаване на агресията;
- ограничаване на сблъсъците;
- въвеждане на правила срещу агресивността;
- маркиране на агресията при себе си в ранен стадий (когато е само раздразнение);
- проявяване в ранен стадий, а не затаяване (напр. под формата на говорене, викане, поведение на натиск);
- физическо проявяване на агресия по конструктивен начин (във физическо движение; срещу боксова круша; трениране и др);

Негативните прояви на агресия при друго лица може да водите в добри посоки чрез:

- оставане нащрек при агресивни сигнали от друг, като: напрегнато държане на тялото, зачервено лице, рязък глас и пр.;
- елиминиране доколкото е възможно, на повода или поводите за агресия. (Агресивните хора често се страхуват от, и са чувствителни към „страха“ на други хора. Страхливите хора имат повече необходимост от структура;

- неопределеността по-скоро ще увеличи, отколкото намали техния страх, а следователно и тяхната агресия);
- даване да се види, че приемате агресията като емоция, което не означава, че приемате прояви на насилие;
- помагане на някого да изрази с думи чувствата си на гняв, да бъдат приети те и обсъдени;
- здраво държане (с повече хора) на лице, склонно към насилие, докато то се осъзнае.

Един от начините за редуциране на агресията е наказанието, но за да бъде ефективно, то трябва да отговаря на няколко условия: да е непосредствено, т.е. колкото по-малко време е изминало между агресивния акт и наказанието, толкова вероятността то да действа задържащо е по-голяма; да е интензивно, т.е. да е достатъчно силно, за да е неприятно на потенциалния агресор; да е вероятно, т.е. вероятността да последва агресивното действие да е достатъчно висока.

Една от най-ефективните стратегии за редуциране на агресията е извинението. Мощно средство за справяне с отрицателните емоции и агресията е хуморът: хората с добро чувство за хумор е по-малко вероятно да се поддават на провокации и отрицателни настроения, по-вероятно е да се опитат да надвият гнева, тъгата и депресията и имат по-добри шансове да се радват на добро здраве. Изследванията в областта на агресивното поведение също показват, че добронамереният и невраждебен смях (за разлика от враждебния хумор, при който целевият човек е осмиван, атакуван или поставен в ситуация, в която изглежда глупаво) редуцира последващата агресия.

Редуцирането на агресията има важно значение за благополучието на личността с оглед на това, че тя се разминава като стил със себеутвърждаването, което се изразява в защитаване на собствената позиция и желания, но и зачитане на другия. Агресивната реакция включва заплашване или нарушаване правата на другия. Агресията включва себеизразяване, което се характеризира с нарушаване на правата на другите и унижаването им в опитите да постигнат собствените цели. Поради това агресията може да се разглежда като пречка пред благополучието и щастието на личността.

Агресията винаги е била неизменна част от социалния живот на обществото. С развитието на научно-техническия прогрес и човешкото съзнание обаче нейните форми се видоизменят и тя намира все по-често място в ежедневието. Редуцирането на това явление трябва да бъде един от основните приоритети в развитието на човечеството, защото чрез агресивните прояви в обществото настъпва крах, то деградира и това ескалира в самоунищожение.

Основни цели за редуциране на агресията са: задълбочаване на въпроса за преориентацията на мисленето и нагласата му към новата парадигма в образованието – формиращо, а не фиксиращо обучение и възпитание; задълбочаване на въпроса за подходите при социалното взаимодействие учител–ученици и ефективното взаимно разбиране с цел преодоляване на агресията,

а конкретни: насочване вниманието към по-детайлно проучване на проблема с агресията; повишаване уменията за изграждане стратегии за справяне с агресията в училище; извеждане на набор от стратегии за преодоляване или справяне с агресивното поведение.

Агресията може да бъде контролирана със сила – понякога. При правилно установени условия обществото би могло да намали размера на насилствените престъпления чрез заплашване на потенциалните извършители с наказание. В много случаи престъпниците действително вярват, че имат добрия шанс да избегнат изобщо наказанието.

Би било трудно, а вероятно – дори невъзможно, цялостното и пълно отстраняване на насилието от социалния живот. Самите ние сме склонни да приложим агресивни тактики, способстващи за осъществяването на нашите цели, до степен да видим как агресията „работи".

Уважението към личността на другия, зачитането на неговите права и достойнства е съществен показател за хуманизирането, а оттам и за преодоляването на проявите на агресия между хората. Това се постига както чрез системно възпитание, така и чрез постоянното самовъзпитание на всеки човек, насочено към все по-високо издигане на равнището на неговата човечност и въздържане от участие в каквото и да било агресивно поведение. Необходима е по-голяма хуманност в отношенията между хората. да откриват естетическите неща в живота и да ги развиват като част от своето поведение. Хората имат нужда от това да им се покаже, че са обичани, независимо от допуснатите грешки. Те трябва да виждат, че ние се отнасяме с разбиране към проблемите им, че сме готови да им помогнем тогава, когато се нуждаят от това. Дали хората, които са агресивни, ще продължат да бъдат такива или успешно ще заемат полагащото им се място в обществото? Всичко зависи от самите нас.

Заключение

В началото на 21. век, въпреки напредъка на материалната и духовната култура все повече се увеличават проявите на агресивно поведение, изразяващо се в различни форми на насилие. Тези прояви често имат различни причини, но е по-лесно да се обясняват и оправдават с агресивната природа на човека. Не трябва да се слагат под един знаменател всички, когато един е извършил нещо неприемливо, а да се помогне за завръщането на тази личност в обществото. Много фактори влияят върху формирането на личността, някои от тях се предпоставки за агресивно поведение. В социализацията на индивида възникват противоречия, те не могат да бъдат изкоренени [5].

Проявите на ранна агресия не са безобидни и не засягат само този, към който са насочени. Те въвличат и двете страни в опасни за здравето и емоционалния статус ситуации. Несъмнена е връзката между емоционалната интелигентност и агресивността. Премахването на агресията и насилието в социалния живот най-вероятно е невъзможно. Би трябвало да приемем, че

някакво ниво на агресия ще съществува, тъй като тя има субстрат в човешкия мозък. В човешкия живот агресията се отплаща, но все пак не всякога. И в бъдеще индивидите ще прилагат агресивно поведение за осъществяване на техните цели в живота. Виждайки позитивен резултат от агресията, индивидът трудно би се отказал от нея.

Бедността може да бъде причина за агресивно поведение, бунтове и други насилствени актове, но това невинаги е така. Малко вероятно е агресията да изчезне, но би могло да се направи нещо за нейното намаляване. Известни успехи в тази насока биха могли да се постигнат с помощта на родители, учители, възпитатели, медиите, обществото, повишаване на интелектуалното и културното ниво на индивидите [2].

Дълг на всяко общество е да осигури необходимите дългосрочни програми и специалисти за преодоляване на агресия. Най-чести причини за появата на гнева са: психическото изтощение, преумората, повишената емоционалност и продължителните тревоги. Необузданият гняв води към физическа и вербална агресия, а също и към враждебност. Той е разрушителен за цялото общество. Управлението на агресията и враждебността е възможно при правилно насочване на гнева. Затова е необходимо да се знае, че: когато човек се намира под стрес, може да бъде враждебен; чрез отдаването на любимото си занимание човек отклонява вниманието си и преодолява гнева; хуморът може да преосмисли ситуацията, гневът изчезва, защото той е несъвместим с хумора.

Помислете какъв образ ще си създадете у другите, добрия или лошия – изборът е Ваш!

Литература:

1. **Десев, Л.,** Речник по психология: Пълно представяне на термини от педагогическата психология, София: Булгарика, 1999, ISBN 954-8378-87-6.
2. **Овчаров, Вл.,** Агресия и мозък, сп. Социална медицина 3/4*2016.
3. **Попов, Хр.,** Човешката агресия, Социалнопсихологични и психоаналитични аспекти, Издателство Бизнес Център „Информа Интелект“ ООД – София, 2007, ISBN 954-8492-52-0.
4. **Чавдаров, Д.,** Агресията. От двигател на прогреса до бруталното насилие, Академично издателство „Проф. Марин Дринов“, София 2008, ISBN 978-954-322-253-7.
5. **Цветкова, Т.,** Агресията сред подрастващите през погледа на социалния работник, сп. Управление и образование, ТОМ VIII (3) 2012.
6. **Български тълковен речник**, София, Наука и изкуство, 2005.

преп. Веселина Радева Иванова,
катедра „Социална и специална педагогика“
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
e-mail: v.ivanova@shu.bg

ПООЩРЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ ПРЕЗ ПЕРИОДА 1909-1944 ГОДИНА

Виолета К. Атанасова

STIMULATION AND PUNISHMENT OF BULGARIAN SCHOOL TEACHERS DURING THE PERIOD 1909-1944

Violeta K. Atanasova

***Abstract**: The research presents stimulation and punishment of Bulgarian school teachers during the period 1878-1909 reflected in normative documents and educational practice.*

***Key words**: school, stimulation, punishment, teachers*

Изследването е финансирано по проект „Актуални проблеми на мениджмънта на класа“ № РД-08-87/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

През различните исторически епохи в отделните общества желателното поведение се постига чрез различни методи, техники и средства, но като основни в инструментариума на традиционната дисциплина се открояват поощрението и наказанието. Поощрението е метод на въздействие, чрез който се изразява одобрение на конкретна постъпка или на цялостното поведение на индивида. Наказанието е с противоположен знак – то е метод на въздействие, чрез който се изразява неодобрение, отрицание на съответна постъпка или поведение. Целта на настоящото изследване е да се установят тенденциите в развитието на нормативната уредба по отношение на методите на въздействие върху учителите и практическото им приложение през периода 1909 – 1944 г. Началото на периода съвпада с приемането на нов рамков закон в областта на образованието, който с известни изменения и допълнения действа до 1948 г.

Поощренията и наказанията на учителите са представени предимно в просветните закони, а някои са отразени и в подзаконови нормативни документи – правилници и наредби. Законът за народното просвещение от 1909 г.

[Закон…, 1909] поставя нормативната рамка на дейността на учителите и им дава определена сигурност. Според чл. 74 „всеки учител в основно училище, веднъж назначен като редовен в една община, се счита постоянен и не може да се уволни, освен в случаите, предвидени в настоящия закон". Учителите следва да заемат длъжността си в 10-дневен срок от получаване на известието за назначение, в противен случай се уволняват /чл. 83, 141/. Те нямат право да напускат училището в рамките на учебната година, освен в случаите на болест или изпълнение на държавни и граждански задължения. Нарушителите се наказват с глоба в размер на 100-200 лв, за което се произнася окръжният училищен съвет /чл. 84/ (това не се отнася за учителите в средните училища). Чл.89 постановява лишаване от учителски права на лицата, извършили криминални престъпления и „осъдени на затвор от съдилищата за фалшификация, разврат, лъжливо заклеване, кражба, злоупотребение на доверие, мошеничество, взятковземане и взяткодаване, измама, вземане незаконни такси, укриване държавни документи или държавни и общински пари, за престъпление против нравите, подправяне подпис, лъжесвидетелство, злоупотребение с власт и въобще при всички случаи, в които Наказателният закон предвижда лишение от права".

Дисциплинарните наказания на учителите в основните и средните училища са представени съответно в чл. 86 и чл.139 от Закона. Учителите, които не изпълняват задълженията си и нарушават „училищните закони" и подзаконовите нормативни актове и разпоредбите на органите на управление, подлежат на следните наказания:

а. напомняне;

б. бележка;

в. мъмрене;

г. глоба в размер до 1/4 от месечното възнаграждение най-много до три месеца;

д. преместване (отнася се за учители в пограничните първоначални училища и за прогимназиални и гимназиални учители);

е. уволнение от общината, околията или окръга с право да постъпи в друга община, околия и окръг (отнася се за само за първоначални учители);

ж. лишаване от право на учителстване от една до три години;

з. лишаване завинаги от учителски права.

Наказанията по букви „а" и „б" се налагат от главния учител/директора, училищното настоятелство или околийския инспектор; от „а" до „в" – от окръжния училищен инспектор, от „а" до „з" – от дисциплинарната комисия при окръжния училищен съвет. Решенията на дисциплинарната комисия са безапелационни с изключение на най-тежките наказания – по букви „ж" и „з", които се утвърждават от Министерството на народното просвещение.

От Книгата за наказания на учители в Шуменски окръг през периода 1909-1919 г. [ДА-Шумен, ф.69к, а.е.2] може да се съди за наказанията, определяни от Окръжната инспекция и дисциплинарните нарушения, заради които са налагани (представени са според използваните понятия в Книгата):

- напомняне – това наказание е определено на учители заради въвеждане в заблуждение на Инспекцията; незаинтересованост и противоречиви донесения;
- бележка – налагана е заради недоразумение с главния учител; отказ от обяснения; налагане на телесни наказания; некоректно държане на публични места; държане неприличен език спрямо Министерството; закъсняване за учебни занятия; проявено безгрижие по пригодяване училището за работа в началото на учебната година;
- мъмрене – това най-често определяно наказание на учителите е заради вземане участие по време на избори; скарване с учител; промяна реда за водене на учебните занятия; невземане участие в комисията по избиране място за училището; несправедливо оплакване пред Министерството против действията на Инспекцията; неизпълнение на служебните обязаности; административни нередности; злоупотребление с правото за безплатно кореспондиране; клевета на колега; неизпълнение разпоредбата на училищните власти; неприлично държане с колегите; нанасяне побой на учениците; допускане на ученик на изпит, без да има право; нередовно водене на часовете; небрежност към служебните обязаности; държане некоректен език; за гдето при разпущане учениците поради липса на дърва са напуснали местожителствуването си; неспазване наредбите на Инспекцията; обидни разпри; за гдето принуждавала ученичките да си доставят хасе чрез учителката;
- мъмрене с предупреждение – заради саморазправа и заканване на главния учител;
- глоба – заради отсъствие без разрешение на отпуск; съучастничество при даване на неверни данни; лишаване от заплата за два дни за ненавременно съобщаване за отсъствия на ученици.

Законът за народното просвещение [Закон…, 1909] определя и поощренията. Като средство за поощрение на учители в средни училища, които „се отличават с трудолюбие и умение в работата си", може да се разглежда възможността да бъдат командировани в чужбина, за една или две години, за да се запознаят с „устройството и уредбата на разните учебни заведения и институти в странство, или да изучат по-отблизо новите придобивки в областта на предмета си и методата му" (чл. 143). Чл.чл. 69 и 131 от Закона предвиждат повишение на учителските възнаграждения четири пъти през всеки пет години.

С изменение на тези членове в Закона от 1912 г. се дава възможност на първоначалните учители и учителите в прогимназиите, отличили се в училището и извън него с просветно-културна дейност, да получат пето повишение [Йорданов, 1925: 184]. През 1917 г. е обнародван Правилник за пето повишение [Правилник…, 1917] на отличили се учители, който конкретизира постановленията в Закона. Параграф 1 от Правилника постановява учителите от първоначалните училища, прогимназиите и средните училища, „отличили се,

било като педагози вън или вътре в училището с своята практическо-просветителна и културна дейност, било като ревностни работници в полето на науката и учебно-възпитателното дело на страната“ да получат възможност и за пето повишение. Това става по мотивиран доклад, в който на първо място се извеждат качествата, които учителят проявява в дейността си в училище: „редовност, усърдие, умение в методично преподаване, ръководене стажанти, държане спрямо ученици, другари, управление на училището и пр.“. За получаване на това повишение, което е по заслуги, а не по право, е необходимо учителят да отговаря и на други условия, сред които: да има учителски стаж поне 25 години, да е учител I клас поне 3 години, да не е спирано повишението му, да не е уволняван или лишаван от учителски права по решение на дисциплинарна комисия или дисциплинарен съвет към Министерството на народното просвещение.

С обнародването на „Правилник за допитване до народа (плебисцит) относно учителите в основните училища“ през 1920 г. [Правилник…, 1920], възможностите за уволнение на учители се увеличават. Параграф 1 постановява, че на допитване подлежи всеки учител от основното училище (първоначално и прогимназия), ако предварително това поискат поне 1/4 от имащите това право. В допитването участват всички „задомени от двата пола жители и овдовелите – за селата, които имат постоянно местожителство в общината, а за градовете – в района на училището и не са лишени от граждански и политически права“ (чл. 74 от ЗНП). Плебисцитът трябва да приключи най-късно до 15 юни – за първоначалните учители в селските общини, а за училищните райони в градските общини и за прогимназиалните учители – селски и градски – до 15 юли /& 6/. Според & 10 учител, уволнен чрез плебисцит, не може да бъде назначен в друго училище в същата училищна община. Гласуването се извършва с бюлетини по реда, установен в Избирателния закон. Ако против учителя са гласували повече от половината правоимащи, записани в секциите, окръжният училищен инспектор утвърждава резултата и учителят се уволнява /&& 14, 16/. Целта е да се установи контрол върху дейността на учителите, като се даде възможност на населението да се освободи от нежеланите учители.

В отчета на министър Омарчевски се съдържат данни за проведените плебисцити в Царството през учебната 1920/21 г. От поисканите общо 70 плебисцита в 10 окръга са произведени 43. От тях 17 са в полза, а 26 – във вреда на учителите. Това означава, че 26 учители са уволнени след проведен плебисцит. Най-много плебисцити са поискани в Шуменски окръг – 16, най-малко – в Струмишки – 2, а в Бургаски, Варненски, Видински, Софийски – градски, Пашмаклийски (Смолянски – б.м., В.А.) и Мъстанлийски (Момчилградски – б.м., В.А.) окръзи не са поискани плебисцити. Почти 2/3 от поисканите плебисцити са разрешени и произведени. Най-много произведени плебисцити има в Плевенски окръг – 8 и Старозагорски – 6 [Отчет…, 1922: 153].

С измененията в Закона за народното просвещение от 1921 г. [Закон…, 1921] към чл. 82 (с който се поставят определени ограничения на учителите –

напр. забрана да се занимават със занаят, търговия и др. и действия, уронващи престижа им) се добавя: „Учители и учителки, които проповядват пред своите ученици или пред населението против религията, нравствеността и държавния строй, се уволняват административно“. Това създава предпоставки за уволнения на политическа основа. Уволнените по този член учители са много – стотици мъже и жени. Напр. с окръжно № 39679 от 27 декември 1921 г. се съобщава, че въз основа на чл.82 от ЗНП са уволнени завинаги от всички училища в Царството: една прогимназиална учителка – П.П.Х. „за проповядване против сегашния държавен строй и оскверняване на училището с най-груби и непристойни за званието ѝ думи, като го е нарекла вертеп и пр. – деяния, с които е възбудила населението против себе си, съвършено е изгубила учителския си авторитет и станала нетърпима за службата“, и двама учители в първоначални училища – Г.П. и Д.Т. – „за явно и грубо партизанство, проповядване на противодържавни идеи, подкопаване сегашния държавен строй и господствующата религия в царството – деяния, които са ги направили невъзможни и нетърпими като възпитатели на подрастващото поколение“ [Окръжно…, 1921: 39].

Едно от основните дисциплинарни нарушения на учителите е напускане на работното място през учебната година. Опит за справяне с този проблем се съдържа в постановление на Закона, с което глобата за напусналите училището през учебната година се увеличава на 500-1000 лв. [Закон…, 1921] (според Закона от 1909 г. тя е 100-200 лв). В Закона от 1921 г. е внесено едно допълнение, което е в интерес на учителите: „Напусналият или преместилият се учител не подлежи на глоба, ако 10 дни преди напущането предизвести надлежната училищна власт писмено“ /чл. 84/. Това постановление създава повече възможности за избор на работно място от учителите. Наказанията на провинени учители, представени в чл. 123, не се изменят съществено.

От Доклада на Учебния комитет за учебната 1924/25 г. става ясно, че и увеличението на глобите не решава проблема с отсъствията на учителите. В Доклада пише, че по различни причини през учебната 1924/25 г. са отсъствали много първоначални учители – 3 894 мъже и 4 999 жени. Мъжете са 63% от учителите мъже, а жените – 70% от учителките. Неразрешеният отпуск без предварително известие се отнася за 198 учители мъже и 430 учителки и е с продължителност 642 дни общо за мъжете и 1 585 дни за жените, което представлява средна продължителност 3-4 дни. В Доклада се подчертава, че тези непредизвестени отсъствия влияят неблагоприятно върху процеса на обучение в училище. Това се отразява най-зле в училища, където учителският персонал е едноличен. „При отсъствието на учителят или учителката животът на училището спира“ – пише в Доклада. Има и случаи на измами с фалшиви болнични. „Срещат се учителки – пише училищен инспектор, – които по незнайни пътища се снабдяват с медицински свидетелства, че са сериозно заболели, макар и да са съвсем здрави и взимат продължителен отпуск. А това

обстоятелство се отразява твърде зле върху добросъвестните техни колеги учители и учителки“ [Доклад…, 1926: 54, 55].

Този проблем е посочен и при прогимназиалните учители. Без необходимото разрешение са отсъствали 93 учители и 198 учителки. Неразрешеният отпуск за учителите е 285 дни, а за учителките – 542 учебни дни. Отбелязано е, че и при първоначалните, и при прогимназиалните учителки правят впечатление честите и продължителни отсъствия [Доклад…, 1926: 72, 73].

Архивни материали от Държавния архив в Шумен свидетелстват, че и гимназиалните учители извършват такива нарушения. Незаемането на учителското място в определен срок води до уволнение. Такъв е случаят с учителката Е.К., която „не е заела длъжността“, вследствие на което е уволнена от Шуменската девическа гимназия със Заповед № 2707 от 24 септември 1918 г. [ДА-Шумен, ф.48к, а.е.78]. Неразрешеното напускане на работното място през учебната година също се санкционира с уволнение. Със заповед № 3737 от 20 ноември 1919 г. учителката З.Т. от същата гимназия е уволнена, „понеже е напуснала длъжността си“. Със същата заповед се нарежда в най-скоро време да се свика Окръжният училищен съвет, за да определи размера на глобата, която тя следва да заплати заради това си деяние [ДА-Шумен, ф.48к, а.е.78]. Според сведенията в протоколната книга на Шуменския окръжен училищен съвет глобите, определяни за такова нарушение през 1921 г., са 100 и 200 лв, а съгласно измененията на чл. 84 от закона през 1921 г., през 1922 г. съветът определя най-ниската глоба от 500 лв (Протокол № 4/06.07.1921 г., Протокол № 2/22.04.1922 г.) [ДА-Шумен, ф.69к, а.е.1]. Според Книгата за наказанията на учители през периода 1909–1919 г. в Шуменски окръг най-много наказания на учители – с глоба – са наложени заради отсъствие без разрешен отпуск [ДА-Шумен, ф.69к, а.е.2].

В Закона от 1921 г. е включено ново поощрение – към възможността за командировка в чужбина е добавена възможност за командировка „и в научните институти на Царството, като се вземе предварително съгласието на управлението на последните“ /чл. 127/ [Закон…, 1921].

В правилниците за народните основни училища и народните средни училища от 1922 г. поощрения и наказания на учителите не са посочени. В забележка към & 81 от Правилника за народните основни училища е отбелязано, че учители, които нарушават постановленията на && 79, 80 и 81 (забраняващи съответно въвеждане на учебници, неодобрени от Министерството и преподаването по записки; преподаването на частни уроци на ученици от същото училище; участие в изпита на частни ученици, които са подготвяли), се отстраняват от работа и срещу тях се завежда дисциплинарно дело [Правилник за народните основни…, 1922]. Същата забележка фигурира и в &46 от Правилника за народните средни училища от 1922 г. за нарушаване на &&44, 45 и 45 (забраняващи съответно въвеждане на учебници, неодобрени от учителския съвет и преподаването по записки; спекулиране с продажбата на ученически принадлежности; преподаването на частни уроци на ученици от същото училище) [Правилник за народните средни…, 1922].

Няма съществени промени в Закона за народното просвещение от 1924 г. [Закон…, 1924], които се отнасят за поощренията и наказанията на учителите.

Данни за най-тежкото наказание, налагано на учителите – уволнение, са представени в доклада на Учебния комитет за учебната 1924/25 г. (в него се съдържат сведения и за уволнени по други причини учители – оставка и болест, но преобладават уволненията заради дисциплинарни нарушения). От всички първоначални учители – 6 162 мъже и 7 120 жени – са уволнени 740 мъже и 242 жени. Мъжете са 12% от учителите мъже, а жените – 3,4% от всички учителки. Уволнените се разпределят както следва:

- от общината – 351 мъже, 483 жени;
- от околията – 3 мъже, 0 жени;
- от окръга – 4 мъже, 1 жена;
- от Царството – 382 мъже, 157 жени.

Органите, разпоредили уволнението, и броят на уволнените от тях учители по полов признак са следните:

- дисциплинарните комисии – 9 мъже, 6 жени;
- дисциплинарните съвети – 4 мъже, 1 жена;
- училищните инспекции – 359 мъже, 496 жени;
- Министерството – 369 мъже, 148 жени.

Причините за уволнението са:

- поради лошо поведение – 14 мъже, 6 жени;
- подали оставка – 72 мъже, 70 жени;
- по болест – 5 мъже, 11 жени;
- противодържавни идеи – 364 мъже, 147 жени.

Учителите, уволнени за противодържавни идеи, са 6% от всички първоначални учители, а жените – 2% от всички учителки. Уволнението на 415 учители и 218 учителки е извършено през учебната година, а 325 учители и 424 учителки са уволнени през лятната ваканция [Доклад…, 1926: 53].

Докладът съдържа сведения и за прогимназиите. От всички прогимназиални учители – 3 076 мъже и 3 446 жени – уволнените мъже са 231, а уволнените жени – 149. Процентът на уволнените мъже е 7,5, а на жените – 4,3. Данните за уволнените прогимназиални учители от различни органи на управление са:

- от общината – 44 мъже, 73 жени;
- от околията – 8 мъже, 6 жени;
- от окръга – 4 мъже, 2 жени;
- от Царството – 175 мъже, 68 жени.

Органите, разпоредили уволнението, и броят на уволнените от тях учители по полов признак, са:

- дисциплинарните комисии – 7 мъже, 3 жени;
- дисциплинарният съвет – 4 мъже, 4 жени;
- окръжният училищен инспектор – 55 мъже, 88 жени;

- Министерството – 165 мъже, 52 жени.

Причините за уволнението са:

- поради лошо поведение – 10 мъже, 6 жени;
- подали оставка – 24 мъже, 26 жени;
- по болест – 3 мъже, 5 жени;
- противодържавни идеи – 173 мъже, 53 жени;
- съкращение на учителския персонал – 3 мъже, 8 жени;
- назначени само за 1 година – 16 мъже, 47 жени;
- слаба подготовка – 2 мъже, 6 жени.

И сред прогимназиалните учители преобладават уволнените за противодържавни идеи. Те са приблизително 5,7% от всички учители мъже и 1,6% от всички учителки. Уволнението на 199 учители и 93 учителки е извършено през учебната година, а 32 учители и 55 учителки са уволнени през лятната ваканция [Доклад…, 1926: 72].

Данните свидетелстват, че мнозинството уволнения са поради дисциплинарни нарушения – противодържавни идеи и лошо поведение. Уволненията по политически причини значително превишават аналогичните наказания по морални причини.

Уволненията „за противодържавни идеи“ зачестяват след добавката към чл. 82 от ЗНП от 1921 г., а след 1924 г. нарастват още повече. В речта си пред Народното събрание по повод измененията в Закона за народното просвещение министър-председателят и министър на народното просвещение проф. Александър Цанков казва: „… аз уволних много учители, ще уволня и инспектори. Аз съм длъжен тук да се обясня. Вие знаете кои уволних – тези, които бяха против държавния строй. […] дългът ми към държавата и отечеството ме зове да отстраня всички пакостни елементи, и аз ще ги отстраня. Когато ми се противодействува, аз ще отстраня и тези, които ми противодействуват“ [Реч…, 1924: 460].

В Доклада на Учебния комитет е представена и дейността на дисциплинарните комисии, които се произнасят „за по-тежки простъпки, извършени от учителите, каквито са: неморални деяния, неколегиален живот, непозволена политическа дейност, нарушение на общите закони, неизпълнение предписанията на училищната власт и пр.“. За такива нарушения се предвиждат дисциплинарни наказания на провинилите се учители. Като проблем на работата на комисиите се посочва продължителната процедура, която не е „достатъчна бърза и изправителна мярка“ [Доклад…, 1927: 79-80].

Според сведенията от 1934 г. броят на дисциплинарно уволнените учители е многократно по-малък. Данните за уволнените прогимназиални учители от различни органи на управление са:

- от общината – 4 мъже, 0 жени;
- от околията – 2 мъже, 0 жени;
- от окръга – 0 мъже, 0 жени;
- от Царството – 3 мъже, 3 жени.

Видовете дисциплинарни нарушения не са посочени, извън този брой е отбелязано уволнението на 1 мъж учител поради отсъствие без разрешен отпуск [Статистически…, 1934: 144].

Наредбата за ръководство, надзор и управление на основните училища от 1934 г. определя наказания на учителите, които се налагат „за простъпки по службата, за незадоволителна работа, непристоен живот, проявени противодържавни идеи и противорелигиозни идеи и действия и за престъпления и нарушения на наказателния закон“ [Наредба…, 1934]. Наказанията са посочени в чл.25:

а. напомняне;

б. бележка;

в. мъмрене;

г. глоба в размер от 50 до 100 лева;

д. глоба от 100 до 300 лева;

е. глоба 1/4 от заплатата в продължение на 1-3 месеца;

ж. преместване от една община на училищната околия в друга или от една околия на областта в друга, временно или завинаги;

з. преместване от една област в друга временно или завинаги;

и. уволнение от общината, околията, областта или царството, временно или завинаги.

По вид наказанията не са променени, но са по-прецизно диференцирани. Т. напр. глобите са определени в три степени.

Наказанията по букви „а“ и „б“ се налагат от главния учител/директора; по букви „а“, „б“ и „в“ – от директора на средищното общинско училище; по букви „а“, „б“, „в“ и „г“ – от околийския училищен инспектор; по букви „а“, „б“, „в“, „г“ и „д“ – от областния училищен инспектор; по букви „а“, „б“, „в“, „г“, „д“ и „е“ – от министъра на народното просвещение, а по букви „ж“, „з“ и „и“ – от областните дисциплинарни комисии. Наказанията по буква „ж“ влиза в сила след одобрение от областния училищен инспектор, а по букви „з“ и „и“ – от министъра. Сумите, събрани от глобите, се внасят в общия училищен фонд на селищата, където работят наказаните учители /чл.чл. 26, 27/.

Областната дисциплинарна комисия, която налага най-тежките наказания, се състои от председател (председателя на окръжния съд) и членове – директора на гимназията и един директор на пълно основно училище, избран измежду трима, посочени от настоятелството на учителската професионална организация в областния град. Обвинител пред комисията е един от околийските училищни инспектори. Учител, привлечен да отговаря пред комисията, може лично да се защитава пред нея. Ако не се яви по неуважителна причина, делото се гледа в негово отсъствие /чл.чл. 27, 28/. Решенията на дисциплинарните комисии подлежат на утвърждаване и прилагане от МНП – гласи & 46 от измененията на Закона от 1924 г. [Закон…, 1924].

С изменение на Наредбата от 5 ноември 1935 г. към Министерството се конституира висша дисциплинарна комисия. Тя се създава като орган, пред

който недоволните от решенията на областните дисциплинарни комисии могат да обжалват в двумесечен срок. Висшата дисциплинарна комисия се състои от трима членове: един член на Софийския апелативен съд, един висш чиновник от Министерството на народното просвещение и един представител на съответната учителска колегия, към която е обвиняемият учител /чл. 27/ [Наредба…, 1936].

Правилникът за гимназиите от 1939 г. [Правилник…, 1939] не определя нови поощрения и наказания, а насочва към съответния член на Закона. С & 72 от Правилника се въвежда другарски съд в гимназиите. Към него може да се отнесе директорът, ако не може да разреши спор между учители, възникнал във връзка с изпълнение на служебните им задължения. Съдът се състои от двама учители – пълномощници на спорещите страни, които със съгласието на последните избират трети пълномощник. Ако някоя от спорещите страни е недоволна от решението на съда, може да отнесе въпроса чрез директора в Министерството.

През последните години от разглеждания период уволненията завинаги от всички училища в страната по политически причини нарастват. През периода 1941–1944 г. броят на уволнените „за противодържавни прояви" учители по области е следният: Бургаска – 15; Битолска – 4; Врачанска – 41; Ксантска – 1; Пловдивска – 39; Плевенска – 28; Русенска – 13; Софийска – 58; Старо-Загорска – 23; Горно-Джумайска (Благоевградска) – 1; Шуменска – 47 [ДА-Шумен, ф.468к, а.е.14]. С окръжно №1095 от 5 март 1940 г. Министерството съобщава, че уволнява първоначалния учител И.А.Г. „за проявена от него противорелигиозна дейност". Уволнението е въз основа на чл. 24 от Наредбата за ръководство, надзор и управление на основните училища.

В сравнение с наказанията поощренията на учителите са значително по-малко. Докато за периода 1878-1909 г. има данни за командироване на учители в чужбина, награждаване с ордени и медали, парични награди и др. [Атанасова, 2015: 299-300], то за периода 1909–1944 г. сведения за поощрения на учители почти липсват. Такова се съдържа в заповед № 1391/02.06.1937 г., с която министър Н. Николаев изказва „благодарност и похвала на средищния директор Цв. Бешевишки и учителите, особено на учителя Коста Шапков, в с. Иваново, Преславско", като посочва дейността им за пример на останалите колеги. За поощрение на ползотворната им дейност министерството отпуска 5 000 лв парична награда. Тя се дава за благородната инициатива на учителите за организиране на ученическо общежитие за децата от околните на с. Иваново села, които се обучават в местната прогимназия. Освен отпуснатата от местния клон за закрила на децата сума, те събират и свои средства и със собствен труд благоустрояват помещението. Организират подходящ режим на учениците от общежитието, като съчетават правилно заниманията им, свързани с подготовката за учебни занятия и организацията на свободното им време, вследствие на което постигат резултати и по отношение на учебните постижения на учениците, и на поведението им [Заповед…, 1903: 804].

* * *

Прегледът на нормативната уредба на българското образование и нейното приложение през разглеждания период насочва към следните изводи относно поощренията и наказанията на учителите:

- В следосвобожденското училище въздействието върху учителите се реализира чрез различни видове и степени наказания и поощрения. Позитивните въздействия са рядкост, фокусът е върху негативните.
- Причините за налагането на наказания са от различно естество:
  – професионални – слаба подготовка, небрежност при изпълнение на служебните задължения и др.;
  – морални – безнравствено поведение;
  – криминални престъпления, за които Наказателният закон предвижда лишаване от права;
  – политически.
- Наблюдава се тенденция към увеличаване на видовете наказания и степените в наказателната скала. Наказанията са не само различни по вид, но съществува и вариативност по отношение на един вид наказание. Така стъпалата по наказателната „стълба“ се увеличават с цел да се даде възможност на учителя своевременно да коригира поведението си и да се предотврати най-тежкото наказание.
- Наказанията са диференцирани според образователната степен, в която преподават учителите, вида на нарушението и неговата поредност. Наказанията са:
  – вербални – напомняне, бележка, мъмрене;
  – финансови санкции – глоба;
  – преместване в училище в друга община, околия или област – временно или завинаги;
  – лишаване от учителски права – ограничено за определен период или за определена територия (община, околия, окръг) или неограничено – уволнение завинаги.
- Изборът на вида наказание се осъществява от различни органи в образователната администрация в зависимост от тежестта на наказанието – най-леките се налагат от директора и председателя на училищното настоятелство, а най-тежкото (уволнение) – от просветното министерство по предложение на местните органи на управление на образованието.
- Поощренията за постигнати добри резултати са малко на брой и се отнасят за определени периоди. Видовете поощрения са:
  – повишение;
  – парична награда;
  – дългосрочни командировки за повишаване на квалификацията (в страната или в чужбина).

- Някои от поощренията са диференцирани според образователната степен, в която преподават учителите.

* * *

Стремежът на законотворците да регулират поведението на учителите в училище и извън него, успява в значителна степен. Като се изключат отсъствията от работа, в полов аспект по-дисциплинирани са жените. Затова и като брой, и като относителен дял, уволненията сред мъжете превишават съответните наказания сред жените. Като най-тежко нарушение, което се преследва най-строго и се наказва с уволнение, се откроява политическата дейност, насочена срещу интересите на управляващите (изповядването на „противодържавни" идеи и антирелигиозна дейност). След 1921 г. уволненията за това провинение нарастват, в най-голяма степен – през последните години от разглеждания период. Така управляващите се стремят да подчинят учителя на своите интереси, а чрез него и учениците, и да си гарантират спокойствие.

Литаратура:

1. Атанасова, В. (2015): Дисциплината в българското училище през Средновековието и Новото време. УИ „Епископ Константин Преславски".
2. ДА – Шумен, ф.48к, а.е.78.
3. ДА – Шумен, ф.69, а.е.1, 2.
4. ДА – Шумен, ф.468к, а.е.14.
5. Доклад от учебния комитет при Министерството на народното просвещение за състоянието на основното образование в България през учебната 1924/925 година. (1926) Училищен преглед, кн.1 и 2.
6. Закон за изменение, допълнение и отменение на членове от Закона за народното просвещение. (1921) Държавен вестник, бр.87.
7. Закон за изменение, допълнение и отменение на членове от Закона за народното просвещение. (1924) Държавен вестник, бр.79.
8. Закон за народното просвещение. (1909) Държавен вестник, бр.49.
9. Заповед № 830. (1903) Училищен преглед, кн.8 і 9.
10. Йорданов, В. (1925) Материали за изучаване на учебното дело в България. кн.II. Развитие на нашето просветно дело от Освобождението до войните (1878-1913). София: Министерство на народното просвещение. Учебен комитет.
11. Наредба за ръководство, надзор и управление на основните училища. (1934) Училищен преглед, кн. 7-8.
12. Наредба за ръководство, надзор и управление на основните училища. (1936) Сборник на действащи закони, наредби и правилници по Министерството на народното просвещение. съст. Н. Тодоров и Л. Димитров. София.
13. Окръжно № 39679.(1921) Училищен преглед, кн. 1, 2 и 3.
14. Отчет на министра на народното просвещение Ст. Омарчевски за дейността на министерството от 20 май 1920 год. До 1 юли 1922 год. (1922) София: Държавна печатница. Sofiya:

15. Правилник за гимназиите. (1939) София: Държавно книгоиздателство.
16. Правилник за народните основни училища. (1922) В: Програма и правилник за народните основни училища (детски училища, първоначални училища и прогимназии). София.
17. Правилник за народните средни училища. (1922) Държавен вестник, бр. 248.
18. Правилник за пето повишение на отличили се учители. (1917) Държавен вестник, бр. 226.
19. Правилник за допитване до народа (плебисцит) относно учителите в основните училища. (1920) Държавен вестник, бр.23.
20. Реч на г-на Министра на нар. просвещение Ал. Ц. Цанков, произнесена по законопроекта на народното просвещение в 21 обикн. Народно събрание, I ред. сесия, 59 заседание, на 4.IV. 1924 год. (1924) Училищен преглед, кн.10.
21. Статистически известия. (1934) Училищен преглед, кн.7-8.

Виолета Кирилова Атанасова, доц, д-р
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет
atanasova_vk@abv.bg

ОБРАЗОВАТЕЛНИ НАПРАВЛЕНИЯ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА, НА КОИТО СЕ ПРАВИ РЕДУКЦИЯ НА УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ

Гергана К. Събева

EDUCATIONAL DIRECTIONS IN KINDERGARTEN, MAKING REDUCTION OF TRAINING CONTENT

Gergana K. Sabeva

***Abstract**: Pre-school education is organized in main educational strands (in order as determined by the State educational standard for pre-school education), according to which the pedagogical situations in individual groups.*

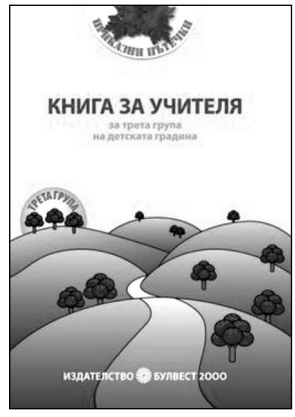
***Key words**: kindergarten, educational directions, curriculum, reduction, children with special educational needs.*

Изследването е финансирано по проект „Стратегии и технологии за преодоляване на агресията, насилието и девиациите в учебна среда“ № РД-08-82/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

В Закона за предучилищното и училищното образование (чл. 69, 2015) се посочва, че предучилищното образование създава *условия за придобиване на съвкупност от компетентности – знания, умения и отношения,* необходими за успешното преминаване на детето към училищното образование.

„Възпитателният потенциал на всяко общество е ориентиран към формирането на социално приемливо поведение и начин на живот на подрастващите поколения. Този процес се покрива със същността, съдържанието и посоките на протичане на социализацията на всеки отделен индивид“ [12:329].

„Процесите на социализация и социална интеграция са в своята същност субектни изменения, насочени към усвояването и практикуването на различни форми на съзнателно (регулирано) взаимодействие, общуване и комуникация в естествената социална среда. Това означава, че в процеса на интегрираното обучение и образование на учениците със специални образователни потребности и особено на умствено изостаналите, социализацион-



ните явления следва да възникват, да се наблюдават и управляват целенасочено и преднамерено“ [7:250].

Най-често ресурсният учител подпомага децата със специални образователни потребности в масовата детска градина по основните направления – български език и литература, математика, социален свят и природен свят.

Учителите сами избират програми, програмни системи и учебни помагала, които да отговарят на модела на образователна политика на детската градина и равнището на знания на децата в групата, като максимално се съобразяват с индивидуалните възможности на децата, езиковата и етническата им принадлежност (много важен фактор в някои райони), социално-културна и семейна среда и т. н.

Всяка книга представя концепцията на програмната система съответно за всяка от групите. Книгите са разработени съобразно принципите, съдържанието и педагогическата технология, върху които е изградена системата на образование в детската градина. В структурно отношение всяко от образователните направления съдържа: цели, задачи и очаквани резултати за конкретното направление; разработване на педагогическата технология, при реализиране на образователното съдържание; примерно годишно разпределение на образователното съдържание; примерно месечно и седмично разпределение на тематичното съдържание по видове ситуации (регламентирани и нерегламентирани) и диагностични процедури за измерване и оценяване постиженията на децата в началото и в края на годината (система от диагностични задачи за входяща и за изходяща диагностика).

Към книгата за учителя авторските колективи разработват и съответно методическо ръководство, в което предлагат варианти и идеи за реализиране на образователното съдържание на всички ситуации (задължителни регламентирани и задължителни нерегламентирани), които са включени в избраната система на образование (напр. „Приказни пътечки“ на Булвест 2000). Съдържанието е обособено отново по направления и включва: основни цели за реализиране при разработването на конкретната ситуация; очаквани резултати по конкретната тема – на ниво представи, умения и отношения; ключови думи; предлагана педагогическа технология за реализиране на темата – форми, методи и средства; допълнителни материали за подпомагане работата на учителя и предложения за обвързване реализирането на темата с постигане на очаквани резултати по други направления.

В следващите параграфи ще представим някои от основните цели и задачи по всяко направление,

заложени в книгите за учителя и методическото ръководство за реализиране на образователното съдържание за всяка група на детската градина на едно от българските издателства (вж. Булвест 2000).

Образователно направление Български език и литература (БЕЛ)

➢ *Първа група*

Постепенно детето преминава от предметна дейност към игрова дейност, от манипулиране с играчки към преобразяване в роля и формиране на умения за осъществяване на подражателни действия в сюжетно-ролева игра. В играта то развива когнитивните и езиковите си способности, разгръща своята индивидуалност. В резултат на това образователното съдържание по направлението е разработено върху игрова основа.

Основни цели на образователното съдържание са:

✓ Овладяване на правилното произношение на звуковете в българския език и на думите, образувани с тях;
✓ Развитие на фонематичния слух;
✓ Обогатяване, уточняване и активизиране на детския речник;
✓ Практическо усвояване на морфологичната и синтактичната система на езика като функционираща сложна структура;
✓ Развитие на свързаната реч – диалогична и монологична в устно общуване (говорене и слушане);
✓ Формиране на начални умения за слушане с разбиране, възприемане и пресъздаване на литературни произведения (приказки, римушки, броилки, кратки стихчета);
✓ Формиране на начални умения за съпреживяване и интерпретация, представяне и изпълнение на подходящи за възрастта литературни произведения.

Поставените цели се реализират чрез *система от задачи*, по-важните от които се отнасят до слухово разграничаване на звуковете в българския език – включително звуковете р, л, ж, ш, з, ц, ч; съставяне на кратки прости и разширени прости изречения (съобщителни и въпросителни) на практическа и нагледна основа; употребяване на подходящи определения към съществителни имена за назоваване на признаци и свойства (словосъчетания – съгласуване по род и число); овладяване на етикетни изрази за вежливост; преразказване на приказки (съвместно с подпомагащи въпроси и илюстрации); слушане с разбиране за възприемане съдържанието на литературно произведение – насочване към героите, отделяне на епизод (начало, край на приказката), разпознаване на определени моменти и герои и пр.

➢ *Втора група*

Сюжетно-ролевите игри стимулират речевата активност на 4 – 5-годишното дете и спомагат за развитието на речево-комуникативните му компетентности. Новите игри в живота на детето му осигуряват всекидневно време и възможност да говори и да общува с другите деца и с възрастните. През този период се засилва детското любопитство, то постепенно преминава в любозна-

телност – това е т. нар. „възраст на въпросите“. Детето започва да се интересува от всичко, не само от нещата, които възприема непосредствено. Познавателното отношение на детето към света засилва речевата му активност особено през петата година и е непосредствено свързано с развитието на речта му.

Основни цели на образователното съдържание са:

- ✓ Създаване на поведенчески модели за водене на диалог и участие в него;
- ✓ Конструиране на текст – описателен и повествователен;
- ✓ Овладяване на правилно произношение на всички звукове в българския език (изолирано, в звукосъчетания и в думи);
- ✓ Конструиране на различни видове изречения, на глаголни времена, на единствено и множествено число на съществителни имена;
- ✓ Развитие на уменията за различаване, слушане с разбиране, интерпретация и пресъздаване на подходящи за възрастта литературни произведения;
- ✓ Развитие на уменията за съпреживяване, изпълнение, преразказване и пресъздаване чрез реплики и действия на литературни произведения;
- ✓ Подготовка за четене и писане – развиване на фината моторика на ръката с помощта на дейности по рисуване, свързване, ограждане, оцветяване и др.

Част от *задачите* за реализиране на целите за втора група на детската градина са: правилно произнасяне на по-трудни съчетания от звукове в думи със струпани съгласни (гр, кр, вр, мр, вл, бр, гл, пч, тр, и т. н., здр, стр, спр, схр, и др.); разбиране и употреба на често срещани думи с обобщаващо значение (зеленчуци, плодове, цветя, дрехи и др.); откриване и използване на механизмите на словообразуване, развитие на „езиков усет“; съставяне на кратки описателни разкази и повествователни текстове с елементарен сюжет; формиране на начални представи за основните езикови единици – звук и дума; създаване на интерес към книжки за деца, съвместно четене, разглеждане и обсъждане.

➢ *Трета група*

При 5–6-годишните деца в норма вече са налице предпоставки за усъвършенстване на езика в лексикален план. Разширяват се и се задълбочават познанията им за предметите, обектите и явленията. Това води до попълване на детския речник с думи за назоваване на свойства, качества, части на предмети и обекти, пространствени и времеви ориентации, с повече думи с обобщаващо и многозначно значение, с думи синоними. На преден план излиза работата върху усъвършенстването на синтактичните конструкции. Децата започват да използват почти толкова сложни изречения (45%), колкото и прости такива (55%).

Основни цели на образователното съдържание са:

- ✓ Формиране и развитие на речевите компоненти в съответствие с нормите на българския книжовен език;

- ✓ Формиране, обогатяване и развитие на свързаната реч. Съставяне на текстове разсъждения;
- ✓ Обогатяване на речника със синоними, антоними, сложни думи, думи с обобщаващо значение, думи с преносно значение;
- ✓ Подготовка на детето за четене и писане;
- ✓ Осмисляне на елементи в композицията на творбата – начало, край, епизоди и моменти, герои и техните постъпки, настроение и обстановка.

Реализирането на представените цели се постига със залагане на *задачи*, някои, от които са: постигане на интонационна оформеност и изразителност на детската реч; насочване към употреба на думи с различно значение, към използване на названия за съотнасяне на родови и видови понятия; формиране на умения за съставяне и включване в речта на сложни съчинени и на сложни съставни изречения; формиране на умения за съставяне на т.нар. „творчески разкази" с различни опори; формиране на начални умения за фонемен анализ; разширяване на уменията за пресъздаване на чути литературни произведения чрез собствена фантазия и творчество; усъвършенстване на фината моторика чрез изпълняването на различни задачи и дейности по рисуване, оцветяване, свързване и ограждане.

➢ *Четвърта група*

Работата по езиковото и речевото развитие на децата трябва да е насочена към подготовка за успешна адаптация и социално ориентирана езикова комуникация и за общуване на книжовен български език в училище. В съответствие с нормативните изисквания две трети от формулираните теми в помагалото се отнасят до учебното съдържание по български език, а една трета – до учебното съдържание по литература. Вътрешно интегрирани са и дейностите: говорене и слушане; усвояване на езикови средства в съподчиненост с използването им в речева изява, съответстваща на конкретната речева ситуация; развитие на фината моторика и подготовката за писане.

Основни цели на образователното съдържание са:

- ✓ Развитие на свързаната реч с използване на диалогични и монологични форми на речта в устно общуване;
- ✓ Стимулиране овладяването и използването на книжовни форми на българския език в процеса на общуване;
- ✓ Практическо овладяване на езиковите средства на българския език (фонемни, морфологични, синтактични) като функционираща система;
- ✓ Подготовка за четене и писане.

Задачите във връзка с тези цели са: употребяване на речев етикет; преразказване на чута приказка или разказ; правилно произнасяне и слухово разграничаване на звуковете в българския език; конструиране на съобщителни и въпросителни изречения; правилно използване на формите на единствено и множествено число, на умалителна форма, на глаголни времена (сегашно, минало, бъдеще); разбиране значението и употребата на думи с обобщаващо

значение, ориентиране в многозначността на думите, в употребата на антоними и синоними; осъзнаване на емпирично равнище на езиковите и речевите единици – изречение, дума, сричка, звук; запознаване с част от печатните букви; провокиране на интерес към произведения на художествената литература; заучаване и рецитиране на кратки стихотворения и римушки, откриване и измисляне на римувани думи.

„Излизането от традиционната пасивна роля само на слушащи… е полезно, защото предполага комуникативна активност, свързана с доказване на практика на придобити знания и умения; свързана е с постепенно усвояване на стратегии за обработка, сравняване и систематизиране на информация, за представяне на факти и закономерности пред друг обучаван субект; с усвояване на стратегии за учене“ [3:212].

Образователно направление Математика

➢ *Първа група*

Тригодишните деца се придвижват свободно в пространството. Това обстоятелство подпомага развитието на познавателните му процеси и на фината му моторика. Детето вече не е срещу света, а е в него. То фиксира своето внимание върху състоянието на предметите в настоящия момент, недопускайки, че те могат да се променят. То изпитва трудности, когато работи с представи и понятия, отнасящи се до класификация на обекти и тяхното сравняване, при ориентиране в пространствените и времеви отношения, при възприемане и осъзнаване на относителността като характеристика на някои обекти и различни (пространствено-времеви) последователности.

Основни цели на образователното съдържание са:

✓ Формиране на умение за групиране на обекти по едно свойство;

✓ Формиране на конкретни представи за количество (един, много), за сравняване на количества чрез практически похвати за количествени отношения;

✓ Формиране на умения за големина, дължина, височина; горе – долу, пред – зад под – над; времеви еталони (ден – нощ); ориентиране спрямо собственото тяло.

Задачите са изведени по ядра.

По ядро *Количествени отношения*: формиране на умения за съотнасяне с образец, за групиране на обекти по едно свойство, за сравняване на множества; определяне и назоваване на количества с числата от 1 до 3.

По ядро *Измерване*: формиране на практически умения за непосредствено сравняване на два обекта по дължина и височина; изразяване на резултата от сравняването чрез термините дълъг – къс, висок – нисък.

По ядро *Пространствени отношения*: формиране на умение за ориентиране в основните посоки и по типологични характеристики (горе – долу, пред – зад, вътре – вън).

По ядро *Времеви отношения*: формиране на конкретни представи за ден и нощ.

По ядро *Равнинни фигури и форми*: формиране на сензорни еталони за форма – кръг, квадрат; откриване и практическо моделиране на предмети с геометрични форми.

➢ *Втора група*

Четири-петгодишното дете е с по-добри способности за изследване на света около него. В развитието на действията се наблюдава функционална подчиненост – те не се извършват самоцелно (да се драска върху листа), а функционално се подчиняват на изпълнението на по-сложни задачи (да се огради конкретна фигура, да се нарисува и т.н.).

Основни цели на образователното съдържание са:

✓ Формиране на конкретни представи за числата до пет;

✓ Формиране на умения за непосредствено и опосредствано сравняване на количества и оценка на количествените отношения;

✓ Формиране на елементарни представи за пространствени измерения на обектите; времеви еталони; геометрични фигури.

По-важните *задачи*, съответстващи на поставените цели, са: формиране на умения за групиране на обекти по едно свойство; за откриване на общо(и) свойство(а) в група от обекти; овладяване на неопосредствани и опосредствани способи за сравняване на множества; формиране на умения за дочислово и числово сравняване на количества (повече, по-малко, толкова – колкото, поравно); определяне и назоваване на количества от еднородни обекти с числата от 1 до 5, поредно броене.

➢ *Трета група*

Образователното направление по математика за тази група е разработено в съответствие с основните тенденции в развитието на 5-годишното дете. Налице е усложняване на съдържанието и обема на извършваните от детето действия, като постепенно се преминава от действия по образец към овладяване на действия с висока степен на обобщеност. Развитие бележат познавателното действие сериация (по образец) и умението за ориентиране в пространството (времевите отношения).

Основни цели на образователното съдържание са:

✓ Формиране на конкретни представи за числата до десет и техните цифри;

✓ Формиране на умения за непосредствено и опосредствано сравняване на количества и оценка на количествените отношения;

✓ Формиране на елементарни представи за пространствени измерения на обектите; за посоки и отношения в тримерно и в двумерно пространство; за времеви еталони; за геометрични фигури.

Описаните цели се операционализират в система от задачи, част от които са: формиране на умения за групиране на обекти; за откриване на общо(и) свойство(а) в група от обекти; за числово сравняване на количества (чрез отношенията повече, по-малко, толкова – колкото, поравно); подреждане и поредно броене на числата от 1 до 10.

➢ *Четвърта група*

Целите и задачите по математика за тази група отразяват съвременните тенденции за развитие на системата на предучилищно възпитание и подготовка, а именно чрез овладяване на определени математически представи да се създадат предпоставки и се съдейства за развитие на детското мислене, на умението детето да наблюдава, анализира, сравнява, синтезира, класифицира и пр., да изказва елементарни съждения и умозаключения. У децата се изграждат умения да работят в екип, да общуват помежду си, да съпреживяват положителни емоции и да проявяват увереност и стремеж към успех.

Основни цели на образователното съдържание са:

✓ Формиране на обобщени количествени представи и овладяване на умения за сравняване и оценяване на количествени отношения;

✓ Формиране на елементарни представи за числата от едно до десет и отношенията им в числовата редица; за графичните знаци; за добавяне и отнемане на един или два обекта; за величини и измерването им; за пространствените отношения; за време и измерването му с часовник; за основните геометрични фигури.

Задачите са представени по ядра.

По ядро *Количествени отношения*: формиране на умения за откриване на общо свойство (развитие на познавателното действие класификация); за сравняване на множества чрез установяване на количествените им характеристики с използване на броене; формиране на представи за числата и за някои математически знаци; разбиране смисъла на аритметичните операции събиране и изваждане.

По ядро *Измерване*: формиране на елементарни представи за дължина и измерване на обектите в двумерното (дължина, широчина) и в тримерното пространство (дължина, широчина, височина); за тегло (маса); за обем и овладяване на техники за измерване с условна мярка.

По ядро *Пространствени отношения*: формиране на елементарни представи за пространственото разположение на обектите и за моделирането им; изграждане на умения за определяне (в практически план) и назоваване на отношения в тримерното пространство.

По ядро *Времеви отношения*: формиране на конкретни представи за ден, нощ, сутрин, обед, вечер; назоваване и подреждане на дните от седмицата и на сезоните; ориентиране по часовник и календар.

По ядро *Равнинни фигури и форми*: формиране на конкретни представи за кръг, квадрат, триъгълник, правоъгълник и някои техни елементи; умение за преоткриването им и описание на някои признаци на елементите; сравняване на геометрични фигури чрез нагледни и практически похвати; използване на геометрични фигури за пресъздаване на обекти в стилизирана композиция.

Образователно направление Социален свят

➢ *Първа група*

На три години детето с любопитство опознава света около себе си, а откривателството е част от интереса му към непознатото. Все по-често детето

играе и се забавлява само. То изразява желание за дейност, обича да пътува, да ходи на гости, има мнение и претенции да бъде уважавано.

Основната *цел* на образователното направление е създаване на детска общност, формиране и развиване на умения за общуване и спазване на определени норми на поведение и действия в комуникативни ситуации с възрастните и с връстниците.

При разработването на образователното съдържание са подбрани теми, реализирането на които е осъществено на основата на разнообразни дейности, упражнения и *задачи*:

- ✓ Осигуряване на постепенно адаптиране на детето към новите условия, в които то попада в детската градина, в детската общност, в общуването с възрастните;
- ✓ Развиване и усъвършенстване на уменията за разбиране, възприемане и ориентиране в обкръжаващата детето предметна среда;
- ✓ Формиране на умения за изграждане на адекватно на комуникативната ситуация поведение за сътрудничество, толерантност, уважение и зачитане на другия; проявяване на вежливост и отговорност за постъпки и действия;
- ✓ Запознаване с национални празници, традиции и обичаи.

➢ *Втора група*

В рамките на това направление се работи най-вече за формиране на качества, които изграждат нравствената и правовата култура на детето още от детската градина – чувство за собствено достойнство, за отговорност за собствените постъпки, уважение към другите.

Основни цели на образователното съдържание са:

- ✓ Осъзнаване на собствените потребности, преживявания, постъпки;
- ✓ Самоутвърждаване;
- ✓ Овладяване на социално-приемливи норми на поведение вкъщи и на обществени места;
- ✓ Осмисляне на основните права, задължения и норми на поведение за предпазване от опасности.

Задачите са представени по ядра.

По ядро *Общуване с околните и самоутвърждаване*: привързаност към семейството, близки, деца и възрастни; съпреживяване и емоционално реагиране; овладяване на етикетни норми на поведение в ежедневна и празнична среда.

По ядро *Предметна среда*: сравняване на предмети (мебели, електрически уреди) от близката среда според предназначението им; овладяване на безопасни норми на поведение в близката среда и добиване на самоувереност при работа с различни предмети, инструменти и уреди.

По ядро *Здравословна и социална среда*: полагане на грижи за външния вид и за спазване на лична хигиена; формиране на представа за собственото тяло; формиране на еталони за трудови действия; формиране и прилагане на

етикетни норми на поведение на обществени места и при ползване на превозни средства.

По ядро *Културни и национални ценности*: формиране на положително отношение към възрастните; проявяване на толерантност и уважение към другите и различните.

➢ *Трета група*

Детето на 5 – 6 години е достатъчно пораснало да приеме нова социална роля и от свидетел на събитията да се превърне в пряк участник. В тази възраст детето приема от заобикалящия го социален свят не толкова общи качества на личността си, колкото развива индивидуалните особености на психиката и поведението си. Работата по направлението е насочена към придобиване на култура на поведение, изграждане на социални умения за общуване, развиване и усъвършенстване на детската дейност – ориентиране в националните културни и в общочовешките ценности.

Главната *цел* на направлението е социализация на детето. Наред с нея се дефинират и редица други цели:

✓ Формиране на умения за проявяване на адекватно социално поведение; за собствен избор на действия и изява сред връстниците и възрастните от общността; за осмисляне и преобразуване на предметната и културната среда;

✓ Придобиване на опит във всекидневни по своя характер ситуации и наблюдаване на еталони на социално поведение;

✓ Възпитаване в дух на родолюбие и оценяване значимостта на културните и на националните добродетели.

Тези цели се постигат чрез *задачи* като: да се придобият конкретни представи за собствена автономия в семейството и изразяване на привързаност и уважение към членовете на семейството; детето да се идентифицира по пол и външен вид и да осъзнава собствените си права и задължения в социалната среда; да разпознава различни обществени сгради и обяснява предназначението им; да възприема и прилага етикетно поведение в обществена среда; да се ориентира в предназначението на професиите; да осмисля и практикува здравни и хигиенни норми на поведение; здравословен режим на хранене и т. н.

➢ *Четвърта група*

Преди постъпване в училище детето започва да избира, да има оценъчно отношение и свое виждане за взаимодействието си със света. За по-нататъшното му развитие от особено значение е социалната среда. Обкръжаващата среда, освен със своя преобразуващ характер, се определя и като възпитателна система. В нея се вписва семейството и детската градина, училището и всички институции, оторизирани да извършват възпитателни процеси. Тази среда включва още много компоненти – улицата, аудиовизуалната и предметната среда, които също имат отношение към възпитанието.

Целите на образователното направление в тази възрастова група са:

✓ Възпитаване у децата на социални навици;

- ✓ Формиране на ценностна система у детето;
- ✓ Стимулиране на детския интерес към околната природа и обществото;
- ✓ Приобщаване на детето от най-ранна възраст към нов живот и нова среда на основата на уменията му да гради социално приемливо отношение с останалите.

Задачите за реализиране на посочените цели са: да се подготви адаптирането на детето към условията в училище; да се формират умения за ориентиране в предметната среда чрез натрупване на практически опит; да се формира отношение към културните и историческите ценности на страната и едновременно с това да се работи за култивиране на общочовешки ценности у детето; да се възпитат навици за опазване на собственото здраве.

„Подобряване на качеството и ефективността на учебно-възпитателния процес по математика, своевременното прилагане на индивидуален и диференциран подход за преодоляване пропуските и затрудненията на учениците, както и за стимулиране на напредналите не би могло да се осъществи без перманентна обективна и адекватна информация за проблемите в усвояването на основни математически знания и умения от децата“ [1:56].

Образователно направление Природен свят

➢ *Първа група*

В детската градина продължава формирането на положително отношение на детето към околната природа и безопасното му поведение при съприкосновението с природните обекти, започнало още в ясления му възраст. Детето получава голяма част от информацията за света около себе си с помощта на своите ръце. Възприемайки средата, то формира умения за поведение, действия и дейности в най-близкото си обкръжение, отнасящи се както към ориентирането в природния свят, така и до опознаването на социалния свят.

Целите на работата по направлението *Природен свят* в тази възраст (между третата и четвъртата година), могат да се систематизират, както следва:

- ✓ Да се поддържа любопитството и активността на детето за развитие на познавателния му интерес към природата;
- ✓ Да се обогатяват непрекъснато уменията на детето за ориентиране в природата на основата на овладяването на система от общи представи за природни обекти и предмети от близката среда и техните особености, признаци и свойства, за природни явления и закономерности, за начините на поведение в природната среда;
- ✓ Да се формира екологично и природозащитно отношение на детето към природата и да се създават ефективни и действени модели за безопасно поведение в нея.

Тези цели се постигат чрез конкретизиране на *задачите* в няколко направления:

Познавателно направление: осигуряване на възможности и условия за максимално обогатяване на представите на детето за природните обекти и явления; за многообразно взаимодействие с природата от близкото му обкръжение.

Нравствено направление: формиране на първите нравствени представи за околната природа и на отношение към нея; стимулиране на емоционално отношение и интерес при съприкосновение с живи обекти, природни явления, при непосредствено участие на детето в грижата за растенията и животните.

Действено-практическо направление: наблюдаване на растения и животни от близката природна среда; разпознаване и сравняване на видими признаци на растенията; елементарно моделиране на признаци и прояви на животни; практическо овладяване на правила за собствена безопасност при взаимодействие с природата.

➢ *Втора група*

В тази възраст детето проявява интерес към физическия свят – въздух, вода, луна, слънце и процесите и явленията – буря, силни шумове и др. То открива закономерности в приспособителните функции на живите организми, зависимости, произтичащи от връзка на климата с промяната в растителния и животинския свят и в поведението на хората. В тази връзка *целите* на работа могат да се определят като:

- ✓ Изграждане на представи за конкретни обекти, процеси и явления от живата и неживата природна среда и тяхното систематизиране;
- ✓ Усъвършенстване на уменията за проследяване растежа и развитието на растенията през определен сезон;
- ✓ Формиране на положително отношение и възпитаване на отговорност към природата;
- ✓ Развиване на комбинативни способности у децата за работа с различни природни материали.

Задачите по отделните направления най-общо могат да се представят по следния начин:

Познавателно направление: обогатяване на представите на детето за природните обекти и явления; създаване на подходящи условия за взаимодействието с природата от близкото му обкръжение; стимулиране на детския интерес към природни явления (листопад, дъжд, снеговалеж, мъгла, буря).

Нравствено направление: формиране на първите нравствени представи на детето към околната природа, както и правила за поведение по време на дъжд, буря, поледица и др.

Действено-практическо направление: овладяване на конкретни умения за взаимодействие на детето с природни обекти, за грижа за растенията, за собствена безопасност при взаимодействие с природата.

➢ *Трета група*

По време на тази възрастова група опитът на детето за възприемане и ориентиране в заобикалящия свят се увеличава, поражда се по-голям интерес към многообразието на средата. На преден план изпъква необходимостта от прилагане на технологии за обогатяване на знанията и представите на детето

за околната среда, както и на различни начини за взаимодействието му с нея чрез съчетаване на личния му опит с организирано предавания опит от възрастните във всичките форми на връзка между детето и средата.

Някои от по-важните *цели* са:

- ✓ Изграждане на умения за разпознаване и отделяне на характерното в предметите, обектите и явленията в природна среда за стимулиране на познавателния интерес към природния свят и процесите в него;
- ✓ Развиване на умения за установяване на причинно-следствени връзки между природната и социалната действителност;
- ✓ Активизиране на практико-изследователска и преобразуваща дейност на обекти от естествената природна среда чрез елементарни опити, експерименти и нагледно моделиране;
- ✓ Проследяване на промени в растителния и в животинския свят през различните сезони и провокиране на любознателност и познавателен интерес към разнообразието и многоплановостта на природната среда;
- ✓ Създаване на предпоставки за възпитаване на отношение към природата и към красотата ѝ в приложно-продуктивен и художествен план.

Задачите по отделните направления са:

Познавателно направление: ориентиране в метеорологичните промени; обясняване на промените в неживата природа през различните сезони и осъзнаване на връзката между природните условия на средата и живота на животните; осмисляне на значението на природните фактори за живота на растенията.

Нравствено направление: обогатяване нравствените представи на детето за околната природа, осигуряване на възможност за изразяване на емоционално и оценъчно отношение при съприкосновение с живи обекти; формиране на представи и умения за спазване на правила за поведение по време на природни бедствия и за опазване на себе си и опазване на другите.

Действено-практическо направление: пренасяне на овладян опит за взаимодействие със средата в нови ситуации, най-често в играта; включване на детето в елементарно експериментиране; практическо овладяване на правилата за собствена безопасност при взаимодействие с природата.

➢ *Четвърта група*

Включеното съдържание по това образователно направление за тази подготвителна група води до развитие на познавателните процеси, умствените качества и умствените операции (сравнение, анализ, синтез) на детето. То не само назовава растенията и животните, но и осъзнава необходимостта от грижи за тях. Детето се учи да сравнява поведенческите реакции на животни в природни местности през различните сезони и да класифицира растенията и да диференцира сезоните.

По-важни *цели* са:

- ✓ Възпитаване на отношение към другите – детето като субект на своята дейност;

- ✓ Формиране на представи за семейните отношения и функциите на всеки член на семейството – детето и семейството;
- ✓ Възпитаване нови форми на взаимодействие и на позитивно отношение към детското заведение като обществена институция;
- ✓ Формиране на отношения към екологичните проблеми и полагане на основите на екологичното възпитание – детето и природата;
- ✓ Осъзнаване на труда като ценност в процеса на обществените взаимодействия – детето и труда;
- ✓ Формиране на представи за собствеността и осъзнаването ѝ като важна предпоставка за съществуването на хората – детето и собствеността.

За постигането на тези цели трябва да се заложат *задачи* като: формиране у детето на умения за здравословен начин на живот (по отношение на хранене, сън, пребиваване сред природата, хигиена); на система от комуникативни умения; на безопасно поведение при взаимодействието му със средата; на положително отношение към природата и другата собственост.

„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“ [4:119].

Спецификата и ефективността на работата с децата със специални образователни потребности по основните образователни направления в детската градина се заключават преди всичко в редуцирането (съкращаването) и интегрирането (сгъстяване) на учебната информация, както и в създаването на умения, навици и компетентности, които да са строго съобразени с психофизическите им особености и потенциалните им възможности.

„Новите образователни технологии и учебни стратегии в значителна степен променят приоритетите в образованието за типа личност, който трябва да се подготвя в учебните заведения. На преден план излиза необходимостта от подготовката на нов тип личност, с такива качества като адаптивност, мобилност, самостоятелност, креативност, с нестандартно поведение и висока степен на критичност, самоанализ, самооценка самоконтрол и пр. Обръща се все по-голямо внимание на компетентностния подход като приоритетен за формиране на тези личностни качества“ [13:5].

За повишаване на работоспособността на децата с нарушения и за недопускане на преумората е особено важно учебната им програмата да бъде съставена по такъв начин, че учебните ситуации да се редуват според тяхната сложност, а не според желанията и необходимостта на учителите. Системното редуване на труд и почивка, на физическо и умствено натоварване е важно условие за постигане на по-добри резултати при работа с децата със специални образователни потребности.

„За да изявят своите способности децата се нуждаят от своеобразни модели на развитие. Своеобразието се проявява в нестандартните начини, пътища за кодиране и декодиране на информация, в неконвенционалните аспекти на обучение. В същото време им се налага да полагат много по-големи усилия от децата с типично развитие. Със своята всеотдайност и професионализъм специалистите облекчават до голяма степен този процес, а осъщественото сътрудничество им позволява намирането на релевантни решения на много от проблемите, които животът поставя пред самите тях и пред хората с увреждания“ [2:17].

Литература:

1. Aleksieva, K. Study of the mathematical knowledge and capabilities of children having completed pre-school preparatory groups. – SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor. Issue 45, May 2018, pp. 55 – 64, ISSN: 2367-5721 (online), www.sociobrains.com, Publ.: Smart Ideas – Wise Decisions Ltd., Bulgaria;
2. Georgieva, D, Facltitated communcation as an alternative strategy for written communication training in children with multiple disorders. – SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor. Issue 53, January 2019, pp. 10 – 18; ISSN: 2367-5721 (online), www.sociobrains.com, Publ.: Smart Ideas – Wise Decisions Ltd., Bulgaria;
3. Georgieva, Sn. Polyfunctionality of the text in teaching contemporary bulgarian language (Полифункционалност на текста при обучението по съвременен български език). – SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor. Issue 45, May 2018, pp. 206 – 213, ISSN: 2367-5721 (online), www.sociobrains.com, Publ.: Smart Ideas – Wise Decisions Ltd., Bulgaria;
4. Eyubova, S. Application of developmental profile-3 in assessment, identification and referring children for special educational support. – SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor. Issue 51, November 2018, pp. 119 – 124, ISSN: 2367-5721 (online), www.sociobrains.com, Publ.: Smart Ideas – Wise Decisions Ltd., Bulgaria;
5. Закон за закрила на детето, Обн. ДВ. бр. 48 от 13 Юни 2000 г., изм. и доп. ДВ. бр.8 от 29 януари 2016 г.;
6. Закон за предучилищното и училищното образование, Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.;
7. Ignatovska, Sv., Games – factors of socialization and social integration of children with special educational needs, International scientific online journal with impact factor, Issue 34, June 2017, pp. 250–253, ISSN 2367–5721 (online), www.sociobrains.com, Publ.: Smart Ideas – Wise Decisions Ltd., Bulgaria;
8. Книга за учителя за първа група на детската градина. София: Булвест 2000, 2009;
9. Книга за учителя за втора група на детската градина. София: Булвест 2000, 2009;

10. Книга за учителя за трета група на детската градина. София: Булвест 2000, 2010;
11. Книга за учителя за подготвителна група в детската градина и училището. София: Булвест 2000, 2008;
12. Mustafa, Z. Behavior and it's meaning. – SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor. Issue 45, May 2018, ISSN: 2367-5721, pp. 329 – 332, (online), www.sociobrains.com, Publ.: Smart Ideas – Wise Decisions Ltd., Bulgaria;
13. Takvoryan-Solakyan, B. Creative processes and socio-pedagogical prevention. – SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor. Issue 45, May 2018, pp. 4 – 8, ISSN: 2367-5721 (online), www.sociobrains.com, Publ.: Smart Ideas – Wise Decisions Ltd., Bulgaria.

доц. д-р Гергана Кирилова
Шуменски университет „Еп. К. Преславски"
Педагогически факултет
Катедра Социална и специална педагогика
gerganaks@abv.bg

ОСОБЕНОСТИ НА СОЦИАЛНАТА РАБОТА В ПОЛША

Гюлнихар Ф. Неджиб

FEATURES OF SOCIAL WORK IN POLAND

Gyulnihar F. Nedzhib

***Abstract**: Social welfare initiatives in Poland aim to provide support and support to disadvantaged people by providing social welfare services, prevention services, temporary and long-term care and protection services. There is real access of NGOs to public funds for carrying out socially significant activities and is an established practice of local governments to create their own NGOs or participate in them.*

***Key words**: Poland, social work, social assistance, social services, historical development*

Изследването е финансирано по проект „Стимулиране на международна мобилност на студенти и докторанти от специалност „Социални дейности““ № РД-08-86/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Преходът от планова към пазарна икономика в страните от Източна Европа, смяната на икономическата система на управлението, промените в съотношението между формите на собственост, както и новите икономически и социални отношения на пазарното стопанство, водят до промени в нагласите и цялостната обществена практика на социалната защита. Необходимостта от социална защита се налага съвсем естествено поради постоянното наличие на социалнозащитни потребности на населението, степента на задоволяването на които зависи от възможностите да се организира ефикасно действаща и разполагаща с достатъчно ресурси социалнозащитна система, чиято цел е да предотвратява или омекотява неизбежните социални сътресения. При изграждането на социалната защита се налагат основни принципи като законност, хуманност, социална справедливост, задължителност и доброволност, централизация и децентрализация при финансирането и организацията, гъвкавост и ефективност при използването на различни форми на самозащита на уязвимите групи.

Посочените принципи се изменят във времето както във всички останали страни, така и в Полша.

Произходът на социалната работа в Полша, подобно на социалната работа в останалите европейски страни, се свързва с установяването на християнството и обществената благотворителност. Характерна е църковно-манастирската система за оказване на помощ на нуждаещите се лица и възникването на първите институционални форми на социална работа – приюти, болници и т.н.

Ако трябва да се отбележат основните исторически моменти в развитието на социалната работа в Полша, то те са свързани с:

- дейността на т. нар. „къщи за гости" в периода 12.-15. век;
- включването на светските лица през 15. век в дейностите по полагане на грижи на религиозните ордени;
- организираните братства, които имат благотворителни мисии;
- приемането на първите правни актове, свързани с: регулиране настойничеството на държавата (уставът на Вициника през 1347 г. на Казимир Велики относно грижата за хората с увреждания); правото на молитва от 1946 г., с който се издават първите сертификати за просия; регулиране на грижите за психично болните лица с литовския статут от 1526 г.
- приемането на т. нар. Конституция Szpitalna през 1775 г., която довежда до създаването на комисия за надзор на благотворителността;
- поставянето на основите на държавната организирана помощ през периода 16–19 век, въпреки че в годините от 1795 г. до 1918 г. Полша е под руска власт;
- приемането на Конституцията на Република Полша, в която се отделя място на проблеми, свързани със социалното подпомагане;
- въвеждането на Закона за социалните грижи (1923 г.);
- работата на Центъра за изследване на социална и образователна работа (1925 г.);
- изграждането на Фонд за труда (1933 г.) и Национален комитет за подпомагане на безработните през зимата;
- масовото назначаване на социални работници навсякъде (започва от 1928 г.);
- създаването на Институцията на социалните инструктури, чиято основна задача е да полага грижи за деца от приемни семейства;
- прилагането на „страсбургската система" на социална работа.

В периода, обхващащ времето от 1945 г. до 1990 г., Полша приема изцяло социалната политика на Съюза на съветските социалистически републики (СССР).

В годините след Втората световна война се наблюдават следните социални промени:

– въвежда се период на спешна помощ за хората от немските трудови и концентрационни лагери;
– създава се Министерство но труда и социалните грижи (1945 г.);

– съществено място на социалната сцена заемат организации като Полски червен кръст, Централна социална комисия, Общество на приятели на децата, Асоциация на стипендии, Полски институт на социалната служба;
– приема се Законът за местните органи единната държавна власт през 1950 г.;
– създава се Министерството на здравеопазването и социалните грижи;
– откриват се първите училища за социални работници (1966 г.).

С промените в идеологията на държавата от 90-те години се променя и социалната политика на Полша подобно на всички страни от Източния блок.

Социалното осигуряване в Полша може да е задължително или доброволно.

Социалната сигурност се състои от [5]**:**

- пенсия за старост;
- пенсия за инвалидност;
- осигуряване за майчинство и болест;
- осигуряване срещу трудови злополуки и професионални болести;
- здравно осигуряване.

В допълнение съществува и система от:

- семейни обезщетения;
- обезщетения за социално подпомагане;
- обезщетения за безработица.

Органите на социалната закрила са:

1. Институтът за социална сигурност и неговите регионални служби, които:
   – отговарят за паричните обезщетения за болест и майчинство и пенсиите за прослужено време, за инвалидност, за преживели лица, за трудови злополуки и професионални болести;
   – събират всички социалноосигурителни вноски и ги прехвърлят към съответните организации.

Общата система за задължително пенсионно осигуряване обхваща също отворени пенсионни фондове, управлявани от частни финансови институции, които са под надзора на държавата обаче.

2. Регионални здравни каси – отговорни са за осигуряването на здравни обезщетения за болест и майчинство;

3. Общински центрове за социална политика – осигуряват семейни обезщетения;

4. Местни и регионални служби по труда – осигуряват обезщетения за безработица;

5. Държавен фонд за рехабилитация на хората с увреждания – контролира достъпа на лица с увреждания до трудова заетост и рехабилитация. Всички програми се финансират от налози върху работодатели, които не са покрили квотата за хора с увреждания;

6. Националната здравна каса и нейните местни клонове – управляват здравното осигуряване като Касата подписва договори с доставчици на услуги за създаване на мрежа от органи, осигуряващи достъп до здравни услуги, както и финансира здравните обезщетения и плаща възстановяването на разходи за лекарства от собствения си бюджет.

Финансирането на полската система на социална сигурност е от вноски. Институтът за социална сигурност събира вноските и плаща обезщетенията.

Обезщетенията, които се отпускат в Полша, са:

1. *Обезщетения за здравни грижи – предлагат се:*

– първично здравно обслужване;

– зъболекарски услуги (безплатните услуги са ограничени);

– болнични грижи (при болничен престой грижите са безплатни);

– лекарства и медицински апарати.

2. Парични обезщетения за болест – те са:

– помощ при болест;

– помощ за рехабилитация;

– помощ за компенсация;

– обезщетение за майчинство;

– помощ за гледане на дете.

4. Обезщетения за майчинство и бащинство – отпуска се обезщетение за майчинство.

5. Обезщетения за инвалидност:

– пенсия за инвалидност поради неработоспособност;

– пенсия за преквалификация;

– пенсия за преживели лица.

6. Пенсии и обезщетения за старост.

Извършената през 1999 г. реформа въвежда различни критерии за допустимост за пенсия за три групи лица:

– хора, родени преди 1 януари 1949 г.;

– хора, родени между 1 януари 1949 г. и 31 декември 1968 г.;

– хора, родени след 31 декември 1968 г.

От 1 януари 2013 г. пенсионната възраст постепенно се увеличава с по един месец.

Размерът на пенсиите зависи от:

- основния размер на оценката;
- броя на периодите с плащане и тези без плащане на вноски;
- основният размер, приложим към датата, на която лицето е придобило право на пенсията.

7. Обезщетения за преживели лица включват:

– пенсия за преживяло лице;

– помощ за погребение.

8. Обезщетения при трудови злополуки и професионални болести:

Обезщетенията за болест биват:

– помощ при болест;

– обезщетение за рехабилитация;

– помощ за компенсация.

Пенсиите за инвалидност са:

– пенсия за преквалификация;

– пенсия за инвалидност.

Помощите са:

– еднократна компенсация за пострадалото осигурено лице;

– еднократна компенсация на членове на семейството на осигуреното лице;

– разходите за зъболекарско лечение, профилактични ваксинации и ортопедични изделия, определени в закона.

9. Семейните обезщетения са:

– семейни помощи;

– добавки – еднократна добавка при раждане на дете; добавка за гледане на дете; добавка за отглеждане на дете от самотен родител; добавка за многочленни семейства; добавка за обучение и рехабилитация на дете с увреждания; добавка за начало на учебната година; добавка за образование на детето извън мястото на пребиваване.

Семейните обезщетения покриват и *обезщетенията за грижи,* а именно:

– помощта за медицински грижи (за деца и лица с увреждания);

– обезщетението за полагане на грижи (отпуска се на хора, полагащи грижи за дете).

10. Безработица – осигуряването за безработица е обществено и задължително и покрива:

– обезщетение за предсрочно пенсиониране;

– обезщетение за безработица.

11. Минимални средства – те включват парични обезщетения, обезщетения в натура и социална дейност, а именно:

– постоянна помощ – за хора в напреднала възраст и хора с увреждания;

– периодична помощ – за лица и семейства без или с ниски доходи;

– специална помощ и специална лична помощ – еднократни обезщетения за посрещане на специфични нужди;

– помощ и заем за постигане на финансова независимост;

– помощ за приемни семейства;

– помощ за постигане на самостоятелност и за продължаване на образованието;

– парично обезщетение за бежанци по отношение на разходите за издръжка на живота и разходите, свързани с изучаване на полски език.

Подпомагането в натура включва:

– приходни ордери;

– вноски за здравно осигуряване;
– организиране на погребение;
– консултиране от специалисти.

12. *Дългосрочни грижи* – предлагат се на лежащо болни и хронично болни пациенти като покриват:

– социална пенсия – 84% от минималната пенсия за инвалидност;
– парични обезщетения, които включват: помощ за медицински грижи; допълнителна сума за медицински грижи; обезщетение за полагане на грижи;
– обезщетения в натура.

От 1999 г. функционират различни форми на дългосрочни грижи от медицински и социален характер, реализирани от Института за здраве и Института за грижа и закрила, както и в дома на пациента (например дългосрочна сестринска грижа в дома).

Със застаряване на полската нация и влошените демографски показатели на страната (тенденция, валидна за много европейски страни) се наблюдава повишаване на търсенето на дългосрочни грижи, прогресивно нарастване на броя на рецепиентите им, което довежда съответно до повишаване на капацитета им и въвеждане на становище за пациенти, способни да се грижат сами за себе си според международния индекс Бартел като определящ фактор за допустимост на лицето в клиника или заведение за дългосрочни грижи.

В областта на **социалните услуги** съществени промени настъпват с приемането на Закона за извършване на дейност в обществена полза и доброволчеството на 24 април 2003 г.

Въвежат се редица иновативни практики с цел да се отговори навременно и по-адекватно на потребностите на уязвимите групи от полското население като например CAL (Centrum aktywnosci lokalney) – Център за местни дейности (ЦМД). Целта им е активизиране на местните общности чрез работа, насочена към осигуряване на „Помощ за самопомощ", като водеща е идеята „За хора с хора".

Според закона обществено полезна дейност е всяка дейност, която е полезна за обществото и се извършва от НПО в сферите на задачите/услугите, предмет на възлагане в закона [2].

Установяват се общите принципи за взаимодействие между държавната власт и третия сектор и НПО стават реални участници в процеса на вземане на решения и определяне на социалната политика на централно и местно ниво.

С приемането на Закона се създава нова категория обществено полезни организации, които могат да извършват определени обществени дейности и задачи – публична отговорност и за тази тяхна дейност им се предоставят допълнителни стимули и привилегии, а именно:

– ползване на данъчни облекчения;
– придобиване на недвижимо имущество при облекчени условия;
– достъп до обществена телевизия и радио и др.

За първи път администрацията и нейните структури са поставени *при равни условия* – в конкурентна среда с другите доставчици при предоставянето на услуги.

Сред обществените задачи са:

- дейностите по социалното подпомагане (социалните услуги);
- благотворителната дейност;
- здравеопазването;
- дейностите, подпомагащи развитието на местните общности и пр.

Изпълнители (доставчици) на тези обществени задачи могат да бъдат НПО, когато техните цели по устав включват извършването на дейност в обществена полза, както и сдружение на органите на местното самоуправление (и двете наричани НПО).

Контролът над дейността е държавен и обществен.

Държавният контрол се осъществява от министъра на труда и социалната политика, към който функционират:

1. Съвет за обществено-полезните дейности, който:

– дава мнение по прилагане на закона;
– предоставя мнение по прилагане и на други закони, свързани с дейностите в обществена полза и доброволчеството;
– участва в процеса на преговори между държавната администрация и обществено-полезните организации с цел насърчаване на партньорството между тях;
– участва в одитните процедури спрямо НПО;
– създава механизъм за информиране за стандартите при извършването на обществено-полезните дейности и пр.

2. Департамент за обществена полза, основните функции на който са свързани с предоставянето на техническа и правна помощ на местните власти във връзка с прилагането на закона.

При *нарушения* може да се стигне до санкционирането на организациите в обществена полза и дори до заличаването им от регистъра.

Що се отнася до *обществения контрол,* сформирани са неформални съвети например за бездомните лица, в които се включват всички по-големи организации, занимаващи се с услуги за бездомни. Разработват се стандарти за услугите, предоставяни в центровете за бездомни, организират се обучения, както се прилагат и ясни правила за финансиране на организации от администрацията и осъществяването на контрол от нея, валидни и за администрацията, и за НПО.

Финансирането е:

▪ *държавно финансиране* – от централния бюджет се финансират само някои услуги и най-често това се прави от Министерството на младежта и спорта и Министерството на труда и социалната политика, като средствата се отпускат под формата на грантове с конкретни цели и всяка организация може да подаде документи за получаване на средства по тези програми.

▪ *местно финансиране* – по-голямата част от средствата за социални услуги се предоставят на практика от местното самоуправление и дейностите, които са общинска отговорност, се финансират от местните бюджети, като общините могат да извършват дейностите и задачите сами или да ги възлагат на НПО. Следва да се отбележи, че *децентрализацията на услугите* от администрацията към НПО е съществувала и преди приемането на закона. Историята на социалните институции в Полша сочи, че първоначално (90-те години) домовете за социални грижи започват да се стопанисват от НПО, на които общините обикновено предоставят сгради, а организациите привличат собствени допълнителни средства. *Сега по-голямата част от социалните институции се ръководят от НПО, следват тези, които се управляват от местната администрация, и много малък процент – от централната власт.* В някои общини дори са приети актове, които принципно регулират финансирането от местните бюджети за НПО.

▪ *смесено финансиране* – възможно е, въпреки че няма изрична правна регулация като при него се заплащат такси в зависимост от източника на средства, който финансира конкретната услуга. Ако за услугата се получават средства от местен бюджет, се заплаща такса за общинската услуга (на доставчика или в общината). Ако източникът на средствата за социалната услуга, предоставена от доставчика (НПО), не е бюджетен, НПО само ценообразува услугата.

Договаряне – в Закона за извършване на дейност в обществена полза и доброволчество е предвидено задължително органите на публичната администрация да си сътрудничат и партнират с организациите от третия сектор. В известна степен е застъпен принципът на субсидираност (Публичните администрации не следва да заместват извършването на дейности, изпълнявани самостоятелно от НПО, или ако в партньорство с администрацията тези дейности са по-ефективни от гледна точка на публичните отговорности), няма обаче ясни гаранции за спазване на този принцип. Важно е предвиденото правило, според което местната власт следва всяка година да приема годишна програма за сътрудничество с НПО и тази разпоредба е императивна.

Договарянето между публичната администрация и НПО може да бъде:

- чрез възлагане на извършването на определени обществени задачи;
- чрез подкрепа на дейността на организациите (чрез грантове).

Местната власт конкретно решава този въпрос, както и въпроса дали при възлагане чрез конкурс следва да се събират такси.

Обучението по социална работа се концентрира през целия период на комунистическия режим като университетско образование по социална педагогика към педагогическите факултети на държавните университети [4]. През 1966 г. се създава двегодишно училище по социална работа за завършили средно образование. С това на практика се въвежда *дихотомията социална педагогика – социална работа*, която е характерна за всички бивши социалистически страни. В сферата на социалната работа обаче за разлика от

други страни *работят и психолози, социолози, специалисти от специалността „Социална политика", социални рехабилитатори.*

След промените започват инициативи за създаване на професията и специалността. В началото на 90-те години по линия на програмата ФАР се създава организация за тренинг на социални работници и се финансира издаването на цяла поредица от произведения по социална работа на полски език. Полша е единствената страна от бившия Източен блок, в която за нуждите на обучението по социална работа са осигурени съвременни помагала, монографии, учебници, предимно преводни издания от английски, немски и френски език на класически произведения от областта на социалната работа. Те излизат като издания на т. нар. библиотека на социалния работник.

От 1996 г. всички социални работници са задължени да имат университетско образование по бакалавърска и магистърска програма, която се получава както в държавните, така и в частните университети. Едновременно с това се въвежда интегративната система за социална работа на общностно равнище, като се разчита на инициативата на децентрализираните социални услуги в отделните региони на страната.

Както и в другите страни от Източна Европа социалната работа и в Полша е възпрепятствана от недостатъчните финансови средства. Повечето социални работници (повече от 80% са жени и само 10% са с друго образование). Половината работят при лоши трудови условия. Работата е много, а персоналът недостатъчен, което води до пренатоварване и стрес в системата. Често се работи в почивните дни, а извънредният труд не се заплаща. Заплащането е сред най-ниските (480–600 евро). Социалните работници пледират за по-голяма автономност и модернизиране на институциите. Смятат, че социалната работа има непривлекателен образ и нисък статус, липсва правителствена подкрепа и внимание от научните среди относно социалните проблеми.

Днес Полша се посочва като една от източноевропейските държави с най-бързо развиваща се, модерна и ефективна социалнозащитната система, с добре изградени и функциониращи институционални структури за социална сигурност и защита, с наличните ресурси за целта и със социалнозащитни гаранции относно прозрачността и яснота на реализираната социална работа. Успешно се работи в насока отстраняване на остарелите (комунистически) практики и механизми на обслужване на рисковите групи от населението под формата на социални помощи, доплащания, преференции, храни и т.н., които учат на бездействие, като се въвеждат иновативни практики, които да ги подпомогнат за водене на независим живот. Успоредно с новата визия на социалните институции успешно се променят и обществените нагласи към европейските идеи и ценности. Наложилата се политика за намаляване на социални разходи не е много уместна предвид увеличаващия се контингент, нуждаещ се от социално съдействие поради възраст или заболяване (увреждане), от което следва средствата за социалния сектор да са по-ефективно и правомерно разпределени.

Литература:

1. Чавдарова, А. Социална закрила и защита на децата в Република България, Република Полша, Руска федерация, Словашка република, Чешка република и Федерална република Германия. Г., 2011.
2. Димитрова, М. и др. Договаряне на социални услуги между държавата и НПО: Англия, Германия, Полша, Унгария, Чехия и практиката в България. С., 2004.
3. Стоянова, В. Социална защита на населението в условията на преход. Дни на науката. В. Търново 1998.
4. Тодорова, Е. Реална помощ: Професионално институционализиране и практически аспекти на социалната работа. С., 1999.
5. Вашите права на социална сигурност в Полша. Европейска комисия, 2012
6. Barker, Robert L. The Social Work Dictionary, Silver Spring, M. D., NASW, 1987.
7. Каранешев, Г. Теория и методика на лечебната физкултура. С., 1991.

д-р Гюлнихар Федаил Неджиб
g_nedjib@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски“

ОСНОВНИ ОСОБЕНОСТИ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРИ ИЗГРАЖДАНЕ НА ЕСТЕТИЧЕСКО ОТНОШЕНИЕ У 5-6-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА

Диана П. Николова, Евгения С. Иванова

PRINCIPAL CHARACTERISTICS AND FEATURES IN DEVELOPING THE AESTHETIC ATTITUDE FOR CHILDREN AGED 5-6

Diana P. Nikolova, Evgeniya S. Ivanova

***Abstract**: Our research subject is the development of appreciative attitudes toward fiction in literature in order to enable the enhancement of children's skills in reliving words as a virtual reality.*

***Key words**: fiction, aesthetic categories, preschool education*

Изследването е финансирано по проект „Съвременни аспекти на педагогическата комуникация" № РД-08-81/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

В своето хилядолетно съществуване човечеството винаги се е стремяло към красота и нравствено съвършенство. Прекрасното е в природата, в човешките отношения: то е отразено в произведенията на изкуството. Художественото възпитание се осъществява чрез общуване с изкуството. Това е така, защото изкуството се явява най-концентрираната форма на естетическо отношение на човека към действителността.

В детските градини художественото възпитание има първостепенно значение във формирането на личността. Децата се запознават по подходящ начин с различните видове изкуство, получават и затвърдяват познанията си за действителността и за човешката нравственост, изпитват богата гама от чувства при срещите си с изкуството. През този самоценен период детето проглежда в света на „доброто" и „красотата", научава какво „трябва" и какво „не трябва" да прави, т.е. това е периодът на въвеждане на детето в социалните отношения. Не само художественото възпитание в предучилищна възраст

има значение за създаването на трайни предпоставки на художествените способности на пресъздаващото и творческото въображение, на художествената интуиция и всестранната ориентация в областта на прекрасното. Усвоеният художествен опит помага на детето да участва активно и в обществения живот най-напред в детската градина, след това в семейството, а по-късно в училище и в живота.

Детската художествена литература е едно от резултатните и емоционални средства за приобщаване на децата към общочовешките нравствени ценности. Тя е едно от изкуствата, с които те се срещат най-рано в своя живот. С литературните си творби големите писатели и поети неусетно водят децата в света на прекрасното, но не само като съзерцание или възхвала на красотата в природата и живота, а и като размисъл за красивото и доброто в човешките взаимоотношения.

В настоящото изследване се цели да се разгледат основните особености и закономерности при изграждане на естетическо отношение у 5–6-годишните деца.

Проследяването на формирането на тези особености и закономерности при изграждане на естетическо отношение у 5–6-годишните деца е предмет на изследването.

Обект на естетическото отношение в изследвания процес е езикът, разглеждан в няколко аспекта:

- Като средство за изразяване съдържанието на естетическите категории, разкрити чрез преживяванията и поведението на героите]
- Езикът на отделната творба в литературен аспект

В центъра на цялото изследване е детето в предучилищна възраст. То е в процес на активно възприемане на околната действителност.

Процесът на формиране на естетическо отношение у децата преминава през четири етапа, като всеки от тях има своя специфика и преследва конкретни задачи.

През първия етап се създава емоционална нагласа у детето за първична ориентация по отношение съдържанието на естетическите категории добро-зло, красиво-грозно, трагично-комично, като се засилва интереса към художествена литература и се изгражда усет към изразната сила на думата.

Във втория етап се работи за създаване на елементи на естетическо отношение към отделната дума, разкриваща психическото състояние на героите. Дават се елементарни познания на децата за естетическата функция на епитета, глагола, отделната дума, разкриваща някакво психическо състояние.

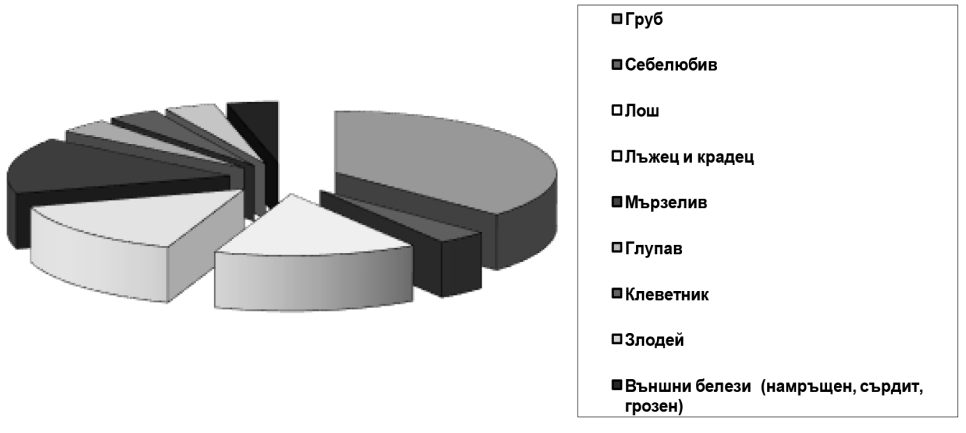
Всяка литературна творба има своя идейно-емоционална сила, затова тя трябва да се представи на децата така, че да въздейства и провокира детската инициативност, да ги активизира и в процеса на възприемане, и в миговете на самостоятелно творчество.

За да проверим какви понятия включва детето в категориите добро и зло, проведохме беседа със следните въпроси: Кой човек е добър? и Какъв е човек, който върши зло?

Таблица 1. Понятия, които включва детето в категориите „добро“ и „зло“

Кой човек е добър?	%	Какъв е човек, който върши зло?	%
Взаимопомощ	40	Груб	30
Честност	20	Себелюбив	5
Трудолюбие	10	Лош	15
Смелост	5	Лъжец и крадец	15
Безкористност	5	Мързелив	15
Оприличава с образа на майка си	5	Глупав	5
Външни белези (усмихнат)	15	Клеветник	5
		Злодей	5
		Намръщен, сърдит, грозен	5

Диаграма 1. Разбиране на детето за категорията „добро“



Диаграма 2. Разбиране на детето за категорията „зло“

Изводите, направени през втория етап на опитно-приложната работа, показват че чрез епитета и глагола децата могат да вникнат в психологическото състояние на героите като се мотивират обосновано чрез показано лично отношение, както и че децата имат изградена представа за добро, зло, красиво, грозно, трагично и комично и изказват емоционално-естетическа оценка за тяхното проявление.

Третият етап е насочен към изграждане на естетическо отношение към цялостния литературен образ, като се правят първи опити за анализ и синтез на художествена творба и се изгражда умение за вникване в съдържанието на пейзажното описание като фон за развиване на психологизъм.

Четвъртият етап е етапът, в който посредством детското словесно творчество се прави проверка за вече изграденото естетическо отношение, доколко са осмислени естетическите категории и доколко е изградено умението у децата за използване на епитети, художествени изрази, глаголи, природни картини.

Получените резултати доказват напълно нашата хипотеза, че изграждането на оценъчно отношение чрез художествената литература допринася за развиването на способностите на децата да преживяват думите като жива реалност и да вникнат по-задълбочено в съдържанието на различни естетически категории.

За осъществяване на процеса на изграждане на естетическо отношение е необходимо да се работи непрекъснато за обогатяване на емоционалния свят на детето, системно и целенасочено да се работи върху езика на литературната творба, да се търсят начини за поощряване на естествената изява на детето.

Детето винаги е с отворени очи към красивото и доброто. И когато учителите се ръководят от интересите и жизнения опит на децата и им предлагат такива обстоятелства, които са съобразени с възрастовите им особености, това неминуемо активизира тяхното въображение и емоционалната им памет.

Литература:

1. Ангелов, Б., З. Лалчев. Обучение и възпитание в началните училища, детските градини и специалните училищни заведения. София, 2004.
2. Георгиева, Ц. Особености в преразказа на приказка на 5-6 годишните деца. Дом, дете, детска градина 6 (2001): 24-29.
3. Димитрова, С. Естетическата култура на децата и юношите. Известия на НИИК при БАН. София, 1985. с. 89-110.

4. Ковачева, Ив., Д. Убенова. Детето и светът на художественото слово: специфика на работата с литературна творба в детската градина. 1996.
5. Малинова, Л. Естетическото развитие на детето – стандарти и приемственост. // Предучилищно възпитание 4 (2000).

Диана Пламенова Николова,
учител в ДГ „Първи юни“ – с. Оброчище, общ. Балчик
diksi_1985_1982@abv.bg

Евгения Стоичкова Иванова, доц. д-р,
ШУ „Еп. Константин Преславски“, Педагогически факултет
e.ivanova@shu.bg

КОЛОРИТНАТА ОРГАНИЗАЦИЯ НА ЦВЕТОВЕТЕ В РИСУНКИТЕ НА ДЕЦА С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ

Димитър И. Балкански

THE COLORITE ORGANIZATION OF THE COLORS IN THE DRAWINGS OF CHILDREN WITH MISCELLANEOUS EQUALITY

Dimitar I. Balkanski

***Abstract**: The article looks at the color organization in the drawings of mentally retarded children. The analysis of the drawings of mentally retarded children shows that they often paint with their first hand-crafted pictorial material (pencil or pen) or misrepresent this and another detail of a particular object of different colors. It can be confirmed that children with mental retardation are very keen to use bright, saturated colors. Many of them try to use in their drawings the whole set of colored pencils or paints (tempered and watercolor). The attitude of children towards color as a property inherent in an object is unstable and unstable. The pursuit of multicolourism is observed in drawings made not only by its own design but also in drawings of nature. Especially colorful and colorful are the drawings with decorative character, the elements and motifs are painted by the children with various contrasting colors. Observations on the process of pictorial activity of mentally retarded children allow the following conclusions to be drawn that color rendering and mistakes may result for various reasons.*

***Key words**: children with mental retardation, drawing, colors, color*

Изследването е финансирано по проект „Визуални изследвания, форми на сетивност“ № РД-08-85/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Децата с удоволствие използват в своите рисунки различни цветове. До шестгодишната им възраст изборът на цвят има случаен характер – много често в рисунката присъства голямо цветово разнообразие, което не отговаря на реалните изобразителни възможности на децата. Цветовото разнообразие в детските рисунки се свързва едновременно с актуалното настроение и с дълготрайните аспекти на емоционалното развитие на подрастващите.

Според психолого-педагогическите изследвания чрез цветовете и начина им на полагане детето изразява своето отношение към образа – декоративно и старателно, ако го харесва, или надраскано и небрежно, ако има отрицателно отношение към него.

„Цветовете са точен израз на емоционалния заряд, който всяко дете носи в себе си и отразяват състоянието му в момента на създаването на рисунката. Ако може да се разгадае посланието на цветовете в детската рисунка, това би улеснило неимоверно комуникацията в случаи, в които думите са безпомощни и непотребни и ще помогне да се разбере какво вълнува детското съзнание“ [3:146].

В началото на изобразителната дейност на децата цветната рисунка възниква случайно и има предимно контурен характер. Постепенно между четвъртата и шестата година на детето тя започва да се изгражда посредством цветни петна, които запълват ограниченото от контурите пространство. Богатството от цветови съчетания разкриват на детето неограничените възможности за изразяване и бързо се превръщат в предпочитано изразно средство. Най-често децата с нормално психофизиологическо развитие имат предпочитание към топлите наситени цветове (жълто, оранжево, червено), с които изобразяват познати обекти.

В ранната възраст на детето е характерно използването на декоративни контрастни съчетания на цветовете, а локалната цветност на обектите започва да се отразява много по-късно. Това е естествен процес, свързан с общия стремеж на детето за отразяване на конкретни и обективни зрителни впечатления, породени от контактите му със заобикалящата го действителност.

Способността на детето да възприема цвета има за него голямо практическо значение, като в обучението по рисуване в много случаи тази способност съдейства за формирането на умения за правилно използване на цветовете в бита, в учебната, трудовата и игровата дейност.

Децата с удоволствие в своето изобразително творчество оцветяват рисунките с моливи и бои, обичат да рисуват с цветни тебешири и флумастери, да моделират с цветен пластилин, да правят апликации от цветна хартия и т.н. По време на заниманията по рисуване те решават редица познавателни задачи, свързани с възприятието и възпроизвеждането на цвета и цветовите съчетания.

Н. П. Сакулина смята, че при децата в предучилищна възраст се наблюдава двойствено отношение към използването на цвета в рисунките им: цвят като предаване на окраската на изображението и цвят като украшение. Преобладаването на това двойствено отношение – първо е показател на възрастовото развитие, в голяма степен зависещ от педагогическите похвати за запознаване на децата с цвета, и второ – това е признак за общото състояние на детето. Колкото у детето е по-съхранена неговата психика и колкото по-добре е приспособено към заобикалящата го среда, толкова

повече по-близки ще са рисунките му до действителните естествени цветове.

Трябва да се отбележи, че емоционалното отношение на детето към цвета като към своеобразен вид „украшение“ създава допълнителни възможности за естетическо възпитание на децата с нарушена интелектуалната дейност. Във връзка с това, че отражението на цвета в детските рисунки нерядко се намира в пряка зависимост от цветоразпознаването, могат да се констатират различни изводи, до които са достигнали изследователите в резултат на изучаване на проблема за възприемане на цвета от тези деца.

Развитието на цветовата чувствителност на детето по време на училищното му обучение протича твърде бавно. Все пак съществуващото понижение на цветовата чувствителност в болшинството от учениците не е толкова голямо, че това обстоятелство да бъде единствената причина за своеобразното и погрешното използване на цвета при изобразителна дейност. Трябва да се отчете, че недостатъците при представяне на цвета в рисунките в значителна степен са свързани с особеностите на висшите психически функции, основно с осмислянето на цвета на предметите и отражението му в речта.

При децата с умствена изостаналост липсва плановост в изобразителната дейност. Тяхната практическа дейност е изпъстрена с манипулации и неадекватни действия. Умствено изостаналото дете не може да направи преход от елементарните и примитивни манипулативни движения към по-съвършените предметни действия. Мисловната му инертност води до използване на едни и същи способи за действие, независимо от вида и сложността на поставената задача. При него липсва елементът изпробване на различни техники за работа и търсенето на разнообразни варианти при композиционното изграждане на рисунката. Показател за интелектуалното развитие на децата е отношението им към трудностите. При сблъскване с тях по време на изобразителна дейност у децата с умствена изостаналост не се проявява желание за тяхното преодоляване. Тези деца или подменят трудното за тях действие, или ако действията са повече – се отказват от изпълнението на поставената изобразителна задача. Причината за това трябва да се търси в недостатъчната мотивация за извършената изобразителна дейност. Към резултатите от нея умствено изостаналите деца се отнасят некритично и безразлично. Те не могат да свържат тези резултати с обективните изисквания и инструкцията определени в началото на занятието. Съдържанието и реалната значимост на резултатите от изобразителната дейност не ги интересуват или впечатляват.

Наблюденията и специалните педагогически изследвания показват, че умствено изостаналите деца не могат да подчинят напълно своите действия на словесната инструкция и да изработят рисунка, съответстваща на образеца (шаблона). Неуспешната аналитико-синтетична дейност затруднява съгласуването на действията, извършени от децата, с изискванията, поставени от учителя.

В занятията по рисуване с цветни материали почти всички малки ученици с умствена изостаналост е необходимо правилно да определят трите основни цвята: жълт, червен, син. За определяне на цветови оттенъци учениците използват названия, образувани от названия на предмети (лимонов, салатен, тухлен и др), но най-често ги заменят с наименованията на определени цветове (напр. светлозелен определят като зелен, оранжев – като червен, гълъбов – като син и др.). Освен това, умствено изостаналите ученици дълго време не са в състояние да се ориентират при названията на предметите, за които определен цвят представлява постоянен, типичен признак. За разлика от тях учениците от първи клас на масовото училище в болшинство от случаите правилно разбират задачата и изброяват предмети с червен цвят (домат, ягода, червен сигнал на светофара и др.), със зелен цвят (елха, листа, тревата през лятото, краставица и др.), жълтите (пясък, слънце, жълтък и др.).

Малките ученици с умствена изостаналост назовават много предмети, за които даден цвят не е характерен и не е с постоянен признак и качества. Към тях се отнасят предмети, съставящи най-близкото им обкръжение или случайно попаднали в зрителното им поле: учебни принадлежности, дрехи, играчки, училищно оборудване и др. По този начин намаляването на цветоразличителната функция и слабото осмисляне на окраската на предметите се отразява както в рисунките на умствено изостаналите деца, така и в самия процес на тяхната изобразителна дейност.

В процеса на изобразителна дейност преди всичко трябва да с**е** отбележи специфичният характер на използването на цветните моливи и флумастерите от децата. Така например първокласниците от началното училище нерядко ги използват като обикновен инструмент за изобразяване изобщо, без да разбират непосредствената употреба на цвета, характеризиращ даден предмет. Голяма част от малките ученици оцветяват контурна рисунка с всякакъв цвят, без той да съответства на реалната окраска на изобразявания от тях предмет.

Съдържанието на подбраните и предложените за оцветяване рисунки, като правило, малко интересуват учениците. Обикновено тяхното внимание е концентрирано в процеса на нанасяне на линиите и щрихите. Едни деца оцветяват рисунките много старателно, с голяма прецизност и акуратност в продължение на продължително време. Други след няколко минути прекратяват работа, без да са оцветили много детайли от своята рисунка.

Анализът на рисунките на умствено изостанали ученици показва, че те често рисуват с първия им попаднал под ръка молив или неправомерно оцветяват този и друг детайл от предмета с различни цветове. Така например те оцветяват изображенията на различни животни, несъобразявайки се с характерния им цвят (оцветяват зайчето – в червен, жълт и син цвят, вълка – в син и червен цвят, мечката – в зелен и жълт цвят, а кучето – в червен, жълт и виолетов цвят).

Има случаи, когато отделна част от обекта се оцветява в различни цветове от подрастващите с умствена изостаналост. Така например едната ръка на човек може да се окаже оцветена в червен цвят, а другата – в син цвят. Такъв начин на предаване на цвета на определен обект е характерен за нормални деца на тригодишна възраст.

Отношението на децата към цвета като свойство, присъщо на даден предмет, е неустойчиво и нестабилно. Повтаряйки изображението на който и да е предмет, детето може да промени оцветяването по свой вкус и желание. Например често първото изображение на елхата се прави в зелен цвят, второто – с някакъв друг любим: червен, син, жълт и т.н. Постепенно само локалният цвят на някои предмети се усвоява от децата като задължителен признак. На 5–6 години подрастващите обикновено оцветяват изображенията на предмети и явления от природата в съответствие с техния действителен цвят, но обобщено, без характерни оттенъци и нюанси. В процеса на обучение по рисуване обаче заедно с това продължава да се съхранява и тенденцията за избор на цвета независимо от реалната окраска на изобразяваното.

При поставяне на изобразителна задача на умствено изостанали ученици на 8–9 години да оцветят готови контурни изображения, се забелязват някои слабости. Обстоятелството, че някои от тях предават неадекватно действителната окраска на предметите, свидетелства за значително нарушаване на познавателната им дейност.

Недостатъчното диференцирано възприемане на окраската на елементи от предмета, особено с цветови оттенъци, влияе съществено при рисуването от натура. Например на учениците (7–8 год.) с умствена изостаналост може да се предложи да нарисуват от натура кула, построена от разноцветни кубчета. Постройката се състои от няколко елемента, всеки от които има основен локален цвят – жълт, оранжев, червен, зелен, син и виолетов. Учениците получават кратка инструкция от учителя: „Гледайте внимателно предмета и го нарисувайте. След като го нарисувате, оцветете го така, както го виждате“.

При анализиране на получените резултати се оказва, че голяма част от учениците допускат различни грешки при предаване на локалните цветове на елементите на предмета. Най-разпространена грешка е смесването на тъмни и светли тонове: синьо и гълъбово, тъмно и светлозелено и др. Освен това, в някои рисунки оцветяването на елементите на постройката (кулата) не съответства на постановката за рисуване.

Педагогическият опит показва, че по-малките ученици допускат невярно оцветяване дори тогава, когато преди началото на рисуване се извършва всестранен анализ от учителя на цветовете на различните елементи (кубчетата) на кулата. В процеса на работа те необосновано използват случаен цвят, ръководейки се преди всичко от собствени мотиви и подбуди.

Трябва да се отбележи, че по-големите ученици естествено изпълняват рисунките на сравнително по-високо ниво. Малка част от рисунките на тези

ученици са оцветени неправилно, като в повечето от тях, се допускат и помалко грешки.

Може да се потвърди, че учениците с умствена изостаналост проявяват голям стремеж към използването на ярки, наситени цветове. Особено това се отнася за по-големите ученици, които често, за да придадат на рисунката яркост, свежест и сочност, мокрят графита на молива с вода. Огромното желание да придадат на рисунката колоритен вид води до това, че те непременно избират ярки цветове, например, оцветяването на къщичка за животни (птици, куче, зайче) в ярко червен или ярко зелен цвят.

Много ученици се стараят да използват в своите рисунки целия набор от цветни моливи или бои (темперни и акварелни). Стремежът към многоцветност се наблюдава в рисунки, направени не само по собствен замисъл, но и в рисунки от натура. Отношението към цвета като към украшение се запазва в учениците продължително време. Дори по-големите ученици предпочитат да оцветяват предмета „по своему", както желаят да изглежда. Особено пъстри и цветни са рисунките с декоративен характер, като елементите и мотивите се оцветяват с разнообразни контрастни цветове.

В изобразителната практика много често се наблюдава как някои ученици представят не локалната окраска на предмета, а внасят в рисунките си различни елементи на декоративност. Например кубчетата се оцветяват с цветни линии, точки, кръстчета и др.; вазата допълнително се оцветява с елементи и мотиви и т.н.

В изобразителната практика много често когато учениците рисуват едноцветен обект, те се стремят да го направят многоцветен или го декорират допълнително. В този случай у тях се проявява закономерното желание да го нарисуват по-ярък, по-красив, по-привлекателен. Ако оцветяването на едни части на обекта се предават в съответствие с натурата, а цветът на други се променя произволно, то това все още не говори за присъщата у умствено изостаналите деца понижена цветова чувствителност и за недостатъчно осмисляне от тях на получените указания. Случаите, при които изображението на обекта, състоящ се от разноцветни детайли се оцветява от ученика само с един цвят, говорят за рязко намаляване на целенасочеността на дейността, за пасивност на възприятието както към самия обект, така и към изграждане на рисунката.

Пониженото възприятие на цветовата хармония на рисунките на учениците могат да бъдат свидетелство също така и за недостатъчна култура на цветовото възприятие, за липса на художествен вкус, на чувство за красиво и прекрасно.

От особено значение за успешното протичане на обучението по изобразително изкуство е изборът на изобразителните средства – *материали и техники*. Правилно подбрани, те могат да доведат до отключване на спомени, асоциации, очаквания, идеи или начин на поведение, които да подпомогнат изобразителния процес. Удоволствието от успешно изпълнените изобрази-

телни задачи ще помогне децата да придобият повече увереност в собствените сили и възможности.

При арт-занимания с деца с умствена изостаналост могат да се използват разнообразни цветни материали, които им влияят по различен начин:

„*Боите* – и тяхното спонтанно използване в изобразителния процес спомагат за преодоляване на сдържаността на детето, но могат да характеризират колебания в настроението и преобладаващи депресивни моменти. *Гвашовите и темперните бои* позволяват да се преодолее повишеният контрол над чувствата и страха от саморазкритие. *Акварелните бои* са подходящи за изразяване на текущите и динамични вътрешни процеси, а разнообразните нюанси, оттенъци и цветови гами, спомагат децата да изобразят в своите рисунки различни чувства и преживявания. *Маслениият пастел* притежава качеството на мек и достъпен материал и е подходящ за работа с физически слаби деца. С богатството на цветовете и простотата в използването, пастелите позволяват да се разнообрази процеса на себеизразяване от детето и спомагат то да се справи със самоконтрола" [2:34-35].

Основно значение при използването на тези изобразителни материали имат цветовете и техните физически свойства. Например червеният и оранжевият цвят, възбуждайки освен зрителния и слуховия център на мозъка, предизвикват привидно увеличаване на силата на шумовете и поради тази причина тези активни цветове често пъти биват наричани „крещящи". Зеленият и синият цвят се определят като успокояващи и сякаш отслабват силата на шумовете. Основна функция на цветовете, обаче, е въздействието им върху емоциите на децата. Например, когато е радостно, детето най-често използва червеният и жълтият цвят, а в състояние на тъга отдава предпочитание на синия и сивия цвят.

Наблюденията върху процеса на изобразителната дейност на децата с умствена изостаналост позволяват да се направят следните изводи за това, че своеобразието и грешките при предаване на цвета могат да произтичат по няколко причини:

1. Поради намаляване на цветовата чувствителност детето не е в състояние да определи съответстващия цвят на оцветявания предмет;

2. По силата на пасивността на възприятието и недостатъчното осмисляне на цвета на предмета, липсата в активния речник на названия за съответните цветове у детето възниква неправилно отражение на окраската на предмета или неговите части;

3. Липсата на подходящи „техники" за сравнение не дава възможност да се съпоставят цветния молив (флумастера) с цвета, с който е оцветен предметът или негови части;

4. Липсата на целенасочена дейност води до механично оцветяване на рисунката от децата във всички „възможни" цветове;

5. Неизпълнение на словесните инструкции на учителя води до неадекватни действия на децата; като резултат рисунката на многоцветен предмет

се оцветява в един произволен цвят или в няколко несъответстващи на натурата цветове;

6. Ниското ниво на разбиране на относителната константност на цвета като постоянен признак на предмета води след себе си и до произволно оцветяване;

7. Недостатъчното развитие на естетическия вкус води до това, че детето не може да реализира необходимото хармонично съчетание на цветовете.

Следва да се подчертае, че учениците с умствена изостаналост доста бързо си изработват умение да различават и правилно да назовават цветовете, отколкото да ги използват в своите рисунки в съответствие с цветовете на модела от натура. Диференцирането и назоваването на цветните моливи(флумастерите), които се използват от учениците, става с голяма лекота и доста по-бързо, отколкото при аналогична дейност с цветни предмети, предназначени за рисуване от натура.

Необходимо е да се отбележи, че с възрастта и под влияние на обучението и възпитанието характерът на дейността и самите детски рисунки се променят. С нарастването на възрастта учениците все по-рядко грешат при предаване на цветови оттенъци по време на рисуването от натура. Те вече сравнително често използват симетрично разполагане на цветовете, а броят на безцелно използваните цветове рязко намалява. Все пак възможностите на учениците с умствена изостаналост в сравнение с нормалните ученици при работа с цветни материали (бои, пастели и др.) са много по-ограничени. Във връзка с това пред специалните педагози стоят редица важни задачи, решаването на които се подпомага от правилно организираните занятия по изобразително изкуство.

References:

1. Балкански, Д. (2010): *Psikhologicheski i pedagogicheski usloviya za osiguryavane na efektivna izobrazitelna deinost pri detsa sus somatichni zabolyavaniya.* Sofia: Spetsialna pedagogika, No. 4 *Психологически и педагогически условия за осигуряване на ефективна изобразителна дейност при деца със соматични заболявания.* София: Специална Педагогика, № 4.
2. Балкански, Д., (2015): *Изобразителното изкуство при деца със специалниобразователни потрвбности.* Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“
3. Балкански, Д., (2016): *Изобразителната дейност на деца с умствена изостаналост.* Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“
4. Грошенков, И.А. (1982): *Изобразительная деятельность во вспомогательной школе.* Москва: Просвещение.
5. Добрев, Зл. (2002): *Особености в развитието на умствено изостаналите деца.* София: УИ „Свети Климент Охридски“.
6. Карагьозов, И. (2000): *Психология и педагогика на деца с интелектуална недостатъчност.* Шумен: Аксиос.

7. Легкоступ, Пл., (2010): *Изобразително изкуство. Възпитателни, терапевтични и корекционни аспекти. Велико Търново:* УИ „Свети Свети Кирил и Методий“

проф. д-р Димитър Илиев Балкански
balkanski.d@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
Катедра ВИТМ

ХУДОЖНИКЪТ И СЪВРЕМЕННИТЕ КОМУНИКАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ

Димитър Н. Чолаков

THE ARTIST AND THE MODERN COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Dimitar N. Cholakov

***Abstract**: Contemporary artists have at their disposal lots of pictorial information. Notwithstanding the per fusing information, founding an own plastic language becomes more and more difficult. One option is to use ready-made visual constructions and semantic formulas. On the other hand, the advantage of art is that there exist many other different artistic and aesthetic principles. The eye has always been the organ that encompasses and perceives the whole world. Very often, artists resort to ready-made formulas of knowledge, experience and technological and aesthetic discoveries, to form new mental and visual structures, and contemporary technologies play a significant role in this process. Very often, they help to create a contemporary individual style. The contemporary communication technologies are a prerequisite for the active involvement of more viewers in the endless world of art.*

***Key words**: visual arts, plastic language, mass consciousness, communication technologies, artwork, aesthetics, knowledge artistic prince*

Изследването е финансирано по проект „Визуални изследвания, форми на сетивност“ № РД-08-85/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Съвременните художници и всички, които работят в сферата на изкуствата, несъмнено днес разполагат с многообразна информация. Това е изключително положително явление, но от чисто естетическо гледище, съвременното състояние на визуалните изкуства ги поставя и пред редица затруднения. Откриването на собствен пластичен език, колкото и да е парадоксално благодарение на заливащата ни информация, става все потрудно. Много често, когато се ровиш в сайтовете за изкуства, в сайтовете на галериите или когато ги посещаваш, си задаваш въпроса за собствен език и стил. Единият вариант е да използваш готови визуални конструкции и семантични формули, комбинирайки различни похвати, и така да ги

визуализираш, за да изглеждат като твои лични творчески намерения или да се задоволиш да повтаряш до известна степен пластичния език на други творци. Несъмнено много неща в изкуството са открити, естетическите и пластически територии са блокирани и намирането на собствена творческа територия е наистина доста труден процес. От друга страна, предимството на изкуството е това, че винаги има и много други и различни художествени естетически принципи.

Съвременният човек и артист получава хиляди пъти повече информация от предишните поколения. Днешната среда е радикално различна от някогашната: навсякъде „той е атакуван и принуден да консумира" безбройна информация – информационни сайтове, билбордове, реклами, улици, магазини, дори вкъщи неговото съзнание е подложено на непрестанна и много често неусетна манипулация. Той е обработван ежечасно, ежеминутно и дори ежесекундно. Това е неумолима машина, целяща да го завладее изцяло и да не му остане време за съсредоточаване, размисъл и дистанциране, за да може да направи своята критична преоценка и лични изводи.

Сетивата имат една биологическа способност за адаптиране, затова манипулаторите на масовото съзнание се стремят непрекъснато да увеличават силата и формите на въздействие. Великият Пол Валери още в средата на миналия век е написал: „Става ли дума за политика, икономика, начин на живот, развлечения, движение, аз наблюдавам, че съвременният свят се развива под знака на непрекъсната „интоксикация". Нужно ни е да „увеличим дозата" или да сменим „отровата". Такъв е законът. Все „по-напредничаво", все „по-интензивно", все „по-бързо" и винаги „по-ново" – такива са изискванията, които закономерно водят до известно притъпяване на сетивността. За да чувстваме, че живеем, ние изпитваме потребност от нарастваща интензивност и постоянно разнообразие на физическите възбудители…".

Съвременните визуални изкуства вече се възприемат не само и единствено чрез окото, но и звуково, и тактилно. Чрез тези три компонента за възприятие преминава цялата информация, съобщението, посланието, за да се превърне не само като факт на съзнанието, а и като естетическо индивидуално светоусещане, поведение и мироглед. За да се стигне до тук, е извървян много дълъг път.

Отдавна окото е органът, с който се обхваща целия свят. То движи всички изкуства, движи човека в необятния свят на красивото. То поражда величието на архитектурата, перспективата, създава забележителните образи на великата живопис и скулптура.

Това е било някога. В съвременната епоха, както вече споменах, има небивала експанзия на визуална атака отвсякъде. Това прави, от една страна художника силно информиран, а от друга – би могло да доведе до естетическо и художествено объркване, до известен хаос в съзнанието му. Колкото и невероятно да изглежда съвременните средства за комуникация и информация могат да се превърнат за отделни творци в „прегради" и невидими „бариери"

между него и реалността. В известна степен той получава нереална представа за нея, тя е филтрирана, преработена и нагласена.

Няма как тези съвременни комуникационни технологии да не оказват влияние върху работата на художника. Колкото и окото да е органът, с който се възприемат най-бързо визуалните изкуства, то всяко представяне на действителността е опосредствено. Когато зрителят пристъпва към възприемане на дадено художествено произведение, желателно е той да борави с по-широк диапазон от средства за неговото възприемане. Тоест необходима е все пак някаква предварителна подготовка на зрителя, а тя се формира в училище и университета, в различните школи, галерии и музеи, а сега и от съвременните електронни технологии. Но има и известна опасност, защото невинаги и не всякога информацията, подавана ни от тези технологии, е съвсем вярна, актуална и точна. Ролята на изкуството е да превежда „непознатото" на език, достъпен за възприемане от зрителската аудитория. Тук е включен цял арсенал от емоции, представи, мисловни и двигателни фактори.

Художникът и артистът много често прибягват до готови формули от познание, опит и вече изпробвани и познати технологични и естетически открития, за да изградят нови мисловни и визуални структури, като в този процес, съвременните технологии играят съществена роля. Много често този принцип се използва за откриването и реализирането на собствен индивидуален стил, който е основната цел на всеки творец.

Небивалата експанзия на съвременните технологии все повече измества характерния за предишните години „посредник". Ако някога това са били други художници или други изкуства, то сега те са заменени от технически репродуцираните изображения. Звуковите и фотографски изображения са част от съвременните визуални изкуства. Съвременното изкуство като цяло е много по-динамично и въздействащо на всички сетива.

В началото на тези процеси много от художниците яростно са се противопоставяли и са считали това за вмешателство в „истинското" изкуство. Но процесите, които текат са необратими, като съвременните технологии през последните години са съществен инструментариум на много творци. Една голяма част от тях окончателно са скъсали с класическите изразни средства, като платно, бои, бронз, мастила и др.

За сметка на това във визуалните изкуства много по-често се използват екранът, звукът, пластмасата или жестът като изразни средства. Максимата от миналите векове, че изкуството е истинско изкуство само ако прилича или наподобява действителността, е заменена с друг тип въздействие, целящо тотално атакуване на всички сетива и провокиращо визуално и емоционално цялото съзнание. Ако с появата на фотографията, класическата живопис губи част от своето предназначение, то с появата на съвременните компютърни технологии естетическите разбирания за изкуството окончателно се обръщат.

Заедно с промяната на използваните технически похвати се променят и местата за представяне на изкуството. Някога това са дворците, катедра-

лите, домовете, галериите и музеите. Докато сега сайтовете, интернет пространството и телевизията са изместили фокуса за представяне на изкуствата. Всичко това улеснява асоциативния поток и творческият процес се измества в друга посока. Зрителят се превръща в активна част не само като възприемане, а и като пряк участник в целия художествен процес. Времето, а и все по-голямата ангажираност на хората, предполага концентриране в по-малко време на визуалния продукт. Така кратките видеофилми са все по-търсени и гледани. Самата съвременна технология предполага и все повече хора сами да изработват художествен продукт. Това е своеобразен стимул и катализатор за цялостното естетическо израстване на обществото. Ако някога е било необходимо дълги години да чиракуваш, за да изградиш някакви художествени и занаятчийски умения, то сега само с няколко натискания на бутоните си готов технически. Но тези технически умения не значат „творчески процес". Те са предпоставка и опит за активното включване на все повече от зрителите в необятния свят на изкуството.

проф. Димитър Чолаков
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет
Катедра ВИТМ

МУЗИКАЛНО-ТЕОРЕТИЧНИТЕ И МЕТОДИЧЕСКИ ВЪЗГЛЕДИ НА ПЪРВИТЕ МУЗИКАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ ДЕЙЦИ ЗА РАЗВИТИЕТО НА МУЗИКАЛНИЯ СЛУХ В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ ПРЕЗ ПЕРИОДА 1878 – 1903 ГОДИНА

Елизабет О. Маджарян

THE MUSIC THEORETICAL AND METHODOLOGICAL OVERVIEW OF THE FIRST MUSICAL AND PEDAGOGIC ACTS FOR THE DEVELOPMENT OF THE MUSICAL HISTORY IN THE BULGARIAN SCHOOL IN THE PERIOD 1878 – 1903

Elizabet O. Madzhayan

***Abstract**: In this study the views of the first musical pedagogues in Bulgaria during the period under review and their contribution to the problems related to the formation and development of the musical hearing are traced. The analysis shows that in their theoretical works and practical developments they have reached valuable and progressive ideas and formulations on the subject. Some of them correspond to contemporary perceptions on this subject, which are also relevant in modern music pedagogy.*

***Key words**: musical abilities, musical hearing, first musical pedagogues, modern methodology*

Изследването е финансирано по проект „Образователни концепции в музикалнотеоретичната подготовка на студентите“ № РД-08-84/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Организираното музикално обучение и възпитание в българските училища започва своя път в условията на сложна, динамична и често противоречива обстановка на тогавашния интензивен политически и културен живот. Методическите възгледи на първите музикални дейци и педагози са тясно зависими от цялата социокултурна обстановка у нас, от актуални за време-

то теории и схващания в областта на педагогиката и дидактиката, от силно изявеното чуждестранно влияние (характерна черта на музикално-педагогическата практика у нас през XIX век). В този период се открояват имената на няколко изявени личности, в чиято многостранна музикално-творческа, изпълнителска, публицистична и обществена дейност, педагогическите интереси заемат важно място – показателен израз за голямата роля на просветителското начало в първия период от развитието на българската професионална музикална култура.

В настоящото изследване проблематиката, свързана с формирането и развитието на музикалния слух, визира периода 1878 – 1903 година (според периодизацията в труда „Музикалното възпитание в българското училище“) [2]. В нея се очертават два дискурса – принципи и становища за свързване на музикално-учебната работа с развитието на музикалния слух и конкретни практически разработки.

В учебните планове и програми от този период, музикалното обучение и възпитание фигурират с наименованието „пение“, официално запазено за десетилетия напред, а в някои от програмите от същия период – и като „нотно пение“. Това наименование дава сериозно отражение върху музикално-учебната дейност, тъй като отразява само една от основните музикални дейности – възпроизвеждането с глас и стеснява значително учебно-възпитателното съдържание на предмета. Но това не бива да се счита за фатално вредна тенденция, тъй като още в тези години отделни музикални дейци и педагози оценяват важността и ролята на пълноценното възприемане на музика от ранна детска възраст. Според анонимният A moll „ за да бъдат и нашите деца музикални, не трябва друго нещо, освен да им дадем да слушат музика … от най-ранната им възраст…“ [8:317].

В по-голямата част от съществуващите програми по музика през визирания период, липсват задачи за развитието на музикалните способности. Изисквания за елементарни умения, свързани с развитието на музикалния слух и употребата на понятието „мелодически слух“, се срещат само в някои учебни програми. За пръв път програмата от 1882 г. (отнасяща се до Източна Румелия), макар и непълно обобщава тази задача. „Първо и второ отделение: упражняване на слуха и гласа. Разпознаване гласове – висок, нисък, дълъг, кратък, силен и слаб …“ [2:55]. Макар спорадично и на елементарно ниво, развитието на музикалния слух се свързва с целите и задачите на предмета там, където те са фиксирани като програмни изисквания. В програмата от 1897 година ясно са разграничени и формулирани музикалнообразователните задачи на предмета. Сред „учебните цели“, които се поставят пред музикалното възпитание, музикалният слух е на първо място: „ Да се упражни музикалния слух и гласът на ученичките дотолкова, че те да могат както единично, така и в хор да изпълняват вярно лесни песни“ [2:55]. Липсва обаче разработена цялостна система от средства и форми на работа за развитието му, както и разбиране за органичната връзка и взаимодействие между музикално-слуховото

развитие и „нотното пение“. Една от причините за това е големият по обем и сложност на проблемите на „нотното пение“. Самата практика в този период се е разбирала като обучение по нотна грамотност, т.е. придобиване на умения за самостоятелно солфежиране. Това, разбира се, не омаловажава някои сполучливи и много верни разсъждения по тези въпроси. В цитирания труд се изтъква и приносът на водещи за времето музикални педагози – Георги Байданов, Карел Махан, Рачко М. Рачев и анонимния A moll. Налага се изводът, че „ … на общия фон на методическа неизясненост в края на миналия век у нас проникват и намират практическо приложение ценни и прогресивни възгледи относно отделни въпроси на методиката на развитие на музикалния слух … Някои от тях постепенно се преливат в господстващите методически течения в следващите периоди, а други остават забравени, за да оценим сега истинската им стойност“ [2:83].

Още през 1885 година в статиите „Пение“ и „Развитие на способностите за пението“ е изразено правилно гледище за пеенето като средство за развитието на музикалните способности [2:54]. Залегналата в тях концепция е първа и единствена за времето си. Авторът, с инициал на фамилното му име – „Р.“, е изтъкнатият музикален деец и педагог Рачко М. Рачев (1853 – 1897) – директор на Шуменското педагогическо училище и един от редакторите на „Учителски вестник“. В статиите авторът излага своите виждания за индивидуалната проява и развитието на музикалните способности и определя структурата им в четири елемента – слух, глас, ритмично чувство и тонално чувство. Рачев подчертава, че главна грижа на учителя трябва да бъде развитието на тези способности, „ … от които зависи правилното и хубавото пение“ [6:5–7]. Подчертана е необходимостта от слухови упражнения за формиране на музикалния слух; посочени са емоционалната природа на ритмичното чувство и необходимостта от преживяване на музикалния ритъм. Високо се оценява и ролята на слуховите представи и способността за извикването им. Понятието „тонално чувство“, отъждествено с вътрешния слух, може да се тълкува в смисъла наложилото се по-късно понятие ладов усет. Способността „ … да си представим в ума различни музикални тонове и съотношенията помежду им“, авторът изтъква като неотменима предпоставка за пеенето по ноти [6:5–7]. Без да е формулирал самото понятие, Р. Рачев отчита важността и значението на една от основните музикални способности в теорията на съвременната музикална психология – вътрешно-слуховите представи. Авторът не достига до практически разработки по проблема, дори не конкретизира „разните упражнения“, чрез които „в строг систематичен ред“ се развиват музикалните способности. Но големият обем, издадени от него песенни сборници, съдържащи изключително широк жанров диапазон в рамките на училищната, хоровата и народната песен, са доказателство за правилните и далновидни становища на Р. Рачев за ролята на изпълнението на музикален материал, на пряката музикална дейност в процеса на формиране и развитие на музикалния слух. Водещите идеи в концепцията на Р. Рачев се утвърждават

като педагогически парадигми: пеенето е най-доброто средство за музикално възпитание; пеенето е средство за развитие на музикалните способности. Концепцията на Р. Рачев и залегналите в нея идеи са оказали своето влияние върху музикално-педагогическата мисъл у нас [5].

По посока на визираната проблематика специално внимание заслужава музикално-педагогическото наследство на Георги Байданов (1853–1927), който през този период в най-голяма степен разработва специални форми за развитието на музикалните способности на практическа основа. Нещо повече – той достига до конкретни практически разработки, относно пряката връзка между развитието на мелодическия слух и нотното огрмотяване. Като основна музикална способност той посочва музикалния слух и чувството за ритъм и е категоричен „защитник на мнението, че няма деца без вроден слух и чувство за ритъм“ [2:80]. Байданов препоръчва използването на всички възможности за развитието на мелодическия слух (без да използва съвременния термин) и при пеенето по ноти. В статиите си той споделя схващането си за важността и значението на музикално-слуховите представи и ролята на мелодическия слух за натрупване им преди пеенето по ноти. Идеята за натрупване на музикално-слухови представи у детето от най-ранна възраст той защитава още в първите си статии в списание „Знание“. За този период той предлага „да се изучат по слух няколко добре ритмувани песни“ в съответствие с „програмите за изучаване музиката у напредналите по това изкуство народи“ [2:82]. От гледна точка на съвременната методика това е принципно много вярна постановка – т.е. натрупването на музикално-слухови представи са основата за придобиване на необходимия слухов опит за успешното реализиране на различните музикални дейности. Една от формите на работа, предлагани от автора, свързани с вътрешния слух и способността за мислено представяне на тоновете от мелодията, е нотирането по памет на познати песни, считана и днес като особено активна в процеса на огрмотяване и свързването на слуховите представи за тоновете с тонови имена и нотни знаци.

Според цитирания труд, положителните страни от методиката на Байданов най-ярко се разкриват в труда му „Няколко думи за материала и начина на преподаване пението в нашите основни училища“ (Пловдив, 1893), [2:82]. Тук авторът посочва необходимостта от прилагане на разнообразни форми на аналитични дейности и упражнения. Задачите за откриване на високи и ниски тонове на основата на познати леки детски песни, довели до осъзнаване графиката на мелодичната линия и оттам – на ладовите степени, са актуални и се използват и в съвременната солфежна методика.

Ценни и прогресивни за епохата и социалната действителност у нас възгледи се споделят и от Карел Махан (1867 – 1935) – чешки композитор, преподавал музика в училищата в Силистра, Шумен и Кюстендил, автор на редица статии за особеностите на българската народна музика. В статията си „Музиката в средните училища“, авторът споделя възгледите си за развитието на музикалните способности, като подчертава решаващата роля на практиче-

ската дейност [4]. Според него специалните целенасочени занимания с музика „по субективната метода“ ще доведат до успешни резултати и „с по-слабите ученици“: „… при постоянно упражнение … може да се достигне доста добър успех и с учениците, за които от първия опит мислехме, че са музикално глухи“ [4:816]. Написаното от Махан кореспондира със съвременното становище, че „музикалността на човека зависи от неговите вродени индивидуални заложби, но тя е резултат от развитие, резултат на възпитание и обучение“ и че „способност не може да възникне извън съответстващата ѝ конкретна дейност“. [7:61]. В същата статия К. Махан говори за ролята на естетическото (художествено) възпитание на учениците. В духа на съвременните цели на музикалното възпитание звучат думите: „ … обучението (по музика) няма за цел да направи от децата художници, но да се събужда у тях музикалното чувство и тъй да се въведат те във величествената „църква“ на музикалната хубост“ [4:816]. Като една от задачите на обучението по музика авторът посочва развитието на „вродената наклонност на младежта към музикалното изкуство“. Правилно, макар и не съвсем точно, се определя схващането на Махан за връзките на музикално-слуховите представи с възпроизвеждането с водеща роля на представите: „…ученикът да превърне в звук това, що е схванал с разума си“ [2:81]. В други публикации и пособия Махан не засяга въпроса за формиране и развитие на музикалния слух.

С принос към проблематиката на музикалния слух и неговото развитие е и един анонимен автор – A moll, чиито статии разкриват едни от най-верните и модерни гледища по това време. Предлаганите от него форми и методи на работа за развитието на музикалния слух в голяма степен също се използват в съвременната методика. Някои от тях са описани в статията му „Няколко думи за методиката на пението“ [8]. A moll достига до много точни разсъждения относно структурата на мелодията, определяйки като главни елементи в нея ритъма и интонацията. „Съединени двата тия елемента правят всичката сила и стройност в музикалните звукове“ [8:318]. Много верни (от гледна точка на съвременната методика) са и схващанията му за ползата от използването на нагледни средства за осмисляне на звуковисочинните съотношения на тоновете в мелодията: „ … трябва да говорим и на очите, когато говорим и на ушите“ [8:319]. Авторът отрича използването на цифри и ноти за записване на тоновете, като ги намира за „твърде сложни и уморителни“ за учениците. Той предлага интересен (и по-достъпен) подход в началното нотно огрaмотяване – нагледно помагало, представляващо стълбовиден чертеж с означение на полутоновите и целотонови съотношения на тоновете в *до мажор*. Чрез това нагледно средство се пее с тонови имена, което предхожда пеенето по ноти. Този метод е използван известно време в солфежната ни практика като една от формите на работа, предхождаща солфежирането. В същата статия, разглеждайки подражателните форми на обучение в музикалнообразователната дейност, авторът препоръчва прилагането на специални упражнения за развитието

на мелодичния слух – подражателно възпроизвеждане на фрази от учителя с вокал с изискване учениците да я повторят с тонови имена, като „именуват нотите, които я съставят“ [8:322]. Описани са и форми на устен анализ на музикални откъси, както и изпяването от учениците на фрази, диктувани от учителя с тонови имена. От гледна точка на съвременната методика е правилна и предлаганата от автора последователност на дейностите – към музикална диктовка се преминава след пеенето с тонови имена и осъзнаването на звуковисочинното движение на тоновете в дадена мелодия: „Тъй водени упражненията в интонацията ще ви улеснят много в музикалната диктовка. Учителят именува няколко звука, без да ги пее, един ученик, една част от класа повтаря името на поменатия звук, но като дава свойствената му интонация“ [8:322]. А moll достига и до ценни изводи относно възпитателната роля на музикалното изкуство и ролята му за ранното развитие на детето: „Когато песента при люлката на детето замести приказките и разказите за таласъми, вампири, мечки и маса страхотии … бъдете уверени, че ще имате едно много по-добро поколение …, повече мъдри, разумни и прилежни деца“ [8:330].

Редица автори определят музикалния слух (заедно с ритмичния слух и музикалната памет) като съставка на един от основните компоненти на музикалността. Схващането за неговите форми е различно: най-често се включва мелодичният и хармоничният слух, по-рядко – тембровият, и почти липсва динамичният слух [1]. Анализирайки музикалните способности, П. Минчева определя структурата на музикалността: музикален слух; проявява се чрез мелодичен слух; развива се на основата на основните музикални способности – ладов усет, метроритмичен усет и музикално-слухови представи. Те обуславят успешното занимание с музикалните дейности – възприемане, изпълнение и съчиняване на музика [3].

Налага се изводът, че първите музикално-педагогически дейци в България през визирания период, в теоретичните си трудове и практически разработки са достигнали до ценни и прогресивни идеи и формулировки по проблемите, свързани с музикалния слух. Някои от тях кореспондират със съвременни схващания по този въпрос, актуален и за съвременната музикална педагогика.

Литература:

1. Атанасова, А. (1988): Развитие на музикалните способности в ранното детство. Благоевград
2. Витанова, Л., Г. Гайтанджиев (1975): Музикалното възпитание в българското училище. София
3. Минчева, П. (2000): Музикалното възпитание в общообразователното училище. София
4. Махан, К. (1898): Музиката в средните училища. Училищен преглед, г. II.

5. Настева, Л. (2001): Концепцията на Рачко М. Рачев за пеенето като средство за развитие на музикалните способности. Съюз на учените – Стара Загора, том 5, Ст. Загора.
6. Рачев, Р. (1885): Пение. Учителски вестник, Русе, кн. I.
7. Теплов, Б. (1961): Проблемы индивидуальных различий. Москва.
8. A moll (1898): Няколко думи по методиката на пението. Училищен преглед, г. III, т. I.
9. A moll (1898): Пението в нашите училища. сп. Учител, кн. 10, г. V.

ст. пр. Елизабет Онник Маджарян
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет, катедра МЕМВИ
eli_madjaryan@abv.bg

ПРЕВАНТИВНИ МЕРКИ ЗА ПРЕДПАЗВАНЕ НА ЮНОШИ И МЛАДЕЖИ ОТ НАСИЛИЕ

Живка Е. Военкинова

PREVENTIVE MEASURES TO PROTECT YOUTH AND YOUTH FROM VIOLENCE

Zhivka E. Voenkinova

***Abstract**: Measures are taken to protect adolescents and youth from violence. The factors influencing the future development of young people and their problems with parents and the responsibility of society to overcome violence are presented.*

***Key words**: adolescents, youth, parents, teachers, society.*

Изследването е финансирано по проект „Стратегии и технологии за преодоляване на агресията, насилието и девиациите в учебна среда“ № РД-08-82/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Проблемите на съвременните юноши и младежи, свързани с тяхното възпитание, се характеризират с две крайности – строг контрол или с прекалена снизходителност към тях от страна на възрастните. Тези крайности оставят трайни белези върху живота им и не може точно да се определи коя е по- пагубна за тях.

На работна група от експерти от Съвета на Европа е възложено да проучи защитата на младежта срещу физическите и морални опасности. Анализирани са последиците от опасности, престъпления, улично движение, използване на деца за порнография. Резултатите са приети от Икономическия и социален комитет на Съвета на Европа от 1961 год., още при приемането на Социалната харта. В някои неразвити райони на Европа безработицата достига до 70%. Миграцията на етническите малцинства води до намаляване на раждаемостта на даден регион. Тези елементи оказват влияние върху социалната политика и социалните грижи. Необходимо е Европа да обърне внимание на третата и на четвъртата генерации, които заемат мястото на сегашните младежи. Те са най- нуждаещи се от социални грижи и предпазване от насилие [5,с.18]. Под политическия натиск се констатира, че идеологическите

и икономическите условия задължават техните страни да преобърнат принципите за съдбата на съответните държави. Засили се вниманието за задоволяване на социалните потребности на младежите, предпазване от насилие. Засилва се движението на еколозите в областта на здравето против автомобилното движение, разширява се движението за защита на потребителите и др. Установява се тенденция към обединение и социализация на силите в Европа. Условията, при които израства следващото поколение, изискват повече средства. Съществува песимизъм по отношение реализацията на социалните мерки, без дори да се говори за други средства. Без социалните работници, които се грижат за възпитанието на децата – контингенти на Системата социални грижи, не биха могли да се решават съществени проблеми. Възможно е днес малко по-добре да бъдат забелязани тези проблеми. Те се усложниха и станаха по- трудни за решаване. Това ни прави по-скептични. Системата за социални грижи невинаги е на мястото си. В някои случаи, някои лица се обогатяват неправомерно, без да са действително нуждаещи се. Често поставянето на юноши в помощни училища и пансиони намалява техния шанс да намерят семейства и да им бъде осигурено по-добро бъдеще. В повечето случаи се касае за юноши от по-ниски културни слоеве на малцинствата, изоставени от техните семейства. Трябва да се съобразяваме с реалността в епохата, в която живеем. Изследванията в защита на младежите показват моменти, в които младежите се сблъскват все повече проблеми и нямат възможност да ги решат. Впрочем има малък шанс, защото е дошъл часът да се привлече вниманието върху социалната политика. Проучванията показват, че при младежите има тревожна тенденция по въпросите на социалната сигурност, насилието, агресията, тормозът. В проектите по социалните въпроси на експертите се изтъква, че има нужда от бърза намеса по отношение на социалната сигурност, чрез предоставянето на необходимите средства.

Потребности на младите хора

Между 10 и 18 години младежите са склонни да възприемат знанията за живота, за да станат граждани на обществото. Възгледите им са свързани с тяхното физическо, психологическо и социално развитие. Специалистите считат, че интересна е групата от 12 до 24 години. Те трябва да се приспособят към еволюцията и социалната среда, т. е. към собственото си развитие като личности. Освен това е необходимо да се приспособят към сексуален живот с чувства и надежди, които ги отличават едни от други, но в същото време следва да се придържат към социалните норми и очакванията на техните семейства. В училището или в работата, те трябва да се ориентират професионално, да преценят своите качества и надежди. Необходимо е да приемат безработицата или да вземат участие в локалната или националната икономика, да са подготвени да поемат новия етап от живота си. Наложително е да изберат и възприемат, в името на необходимата дисциплина, своето лично обучение или да се отделят от класа. Трябва да използват енергията си за подготовка

на изпити, конкурси и очакване на резултати. Изисква се малко усилие за да намерят отново доверие в себе си, когато изпитите не са издържани. За голяма част от младежите, учебните занятия могат да завършат със задоволителни оценки. Понякога младежите напускат учебните заведения без квалификация, даже в противоречие с преподавателите. Тези млади хора прекъсват своето социално развитие. При тях трябва да има по- голяма независимост, за да се приспособят към една нова свобода, която или им е дадена или е извоювана чрез епизодични конфликти с техните опечалени и загрижени родители. Младите трябва да приемат отговорностите, които придружават свободата-въпросите за парите и изгубеното свободно време. Извън семейството младежите попадат в кръга на приятели или са намерили някой, за да споделят интимните си отношения. Мечтите на личността често могат да бъдат използвани за подтикване към девиантно поведение и опасности. След като намерят себе си, една голяма част намират интерес към широките социални слоеве. В тези случаи може да се надяваме, че те повишават своята спортна и културна активност, оправдават доверието и разширяват естетическия си кръгозор. Тяхната активност може да се изразява в усилена работа, пестене на време и пари. Развиват интереси към социални, екологични или други глобални проблеми. Младежите се превръщат в едно общество, имащо своите корени в историята на различните общества или в общество с проблемите на модерния човек. Заплахата от атомна война или СПИН са примери, показващи техните проблеми. Тези въпроси засягат не само идеалите на младежите, но и техния личен морал и надежда в бъдещето. Очакванията от младежите между 10 и 18 години много често не се оправдават. Младежите са постоянно в моменти на нерешими проблеми и неоправдани очаквания, въпреки, че те са задължени да си определят мястото в живота. На тази възраст, те вече трябва да разбират различията на социалните проблеми и да се борят постоянно с неприятностите като потребители, да бъдат студенти и членове на собствено семейство, на младежки групи, работещи и пр. Често, отношенията им с възрастните не са хармонични.

Фактори влияещи върху бъдещото развитие на младежите

Разработена е предварителна стратегическа програма, според която усилията трябва да се насочат към изграждане на действителна младеж, която да си намери едно добро място в обществото, както и усилията, с които всеки се развива и издига, и възпитава в семейството. Развитието на младежите трябва да отговаря на редица условия*:* фамилни, биографични, икономически, социални, културни и др. Семейната среда е основното, което има най- голямо въздействие върху лесното или затрудненото развитие на младежите. Начинът да бъдеш социализиран е пропорционален с развитието на личността и сексуалността. Мотивацията за хигиена, отделянето като личност, привързването към социална класа, всички условия и усилия, показани от семейството или характера на семейния живот и икономическите средства

на семейството- тези и други фактори определят съзнанието на младежите [9,с.36]. Педагогът владеещ до съвършенство педагогическото майсторство трябва да намери баланса, т. нар. „златна среда“ към всяка личност. Важно условие за успешното протичане на възпитанието на младежите е да се намери оптимален начин за въздействие и взаимодействие върху подрастващата личност. Главната задача на възпитанието е да приобщи подрастващите към културните постижения на предшестващото поколение, за да може в последствие да допринесат за тяхното усъвършенстване. Проблемът за възпитанието вълнува както различни специалисти педагози, психолози, лекари и др., така също и родителите. Много често младите хора не се поддават на никакви подходи, възприемат опитите за компромис на педагози и родители като признак за слабост и се възползват от тях. В такива случаи от родителите и педагозите се изисква да бъдат настойчиви, прозорливи и с голямо търпение. Ако възпитаващите поставят младежите в центъра на възпитателния процес, ще формират у тях активно отношение към хората и обществото като цяло. Според Л. Десев [3, с. 699–670] терминът „тинейджър“ се употребява като синоним на юноша, т.е. човек (“особена личност“), който в периода на юношеството е в процес на непрекъснато изменение и модификация във всички сфери на биологичния, когнитивния, афективния или емоционалния, личностния и социалния живот; момче на възраст между дете и младеж (между 14 и 18 год.) в по-широк смисъл между 12–13 и 18–19 г.“ Авторът отбелязва, че горната и долната граница на юношеството не са твърдо фиксирани. Ние ще използваме термина юноша. Учениците от горна училищна възраст попадат в тази възрастова група, която е между „дете и младеж“ (12–13 и 18–19 г.) и всички проблеми на юношите са присъщи и на тях. Общуването между съвременните ученици и техните родители и учители, между тях и различните социални групи е процес управляем. Този процес може да се подобри само ако се познават особеностите на юношеството, проблемите свързани с него в индивидуален и социален план. Юношеството е свързано с промяна у младите. Разумната комуникация между индивидите в обществото изисква промяна и на другите около тях. За да бъде този процес по-безболезнен и гладък, трябва всеки да промени себе си. Много са проблемите на юношите, затова немалко са изследванията, посветени на тях. Ф. Долто [4,с.33] в книгата си „Тинейджърите“ дава отговор на въпроса, поднася разнообразна информация, опити, съвети, предложения, свидетелства за предизвикателствата и драмите на днешното семейство и общество, стигнали до обща криза. Посочват се неочаквани проблеми: дрога, самоубийства, бягства от дома, слаб успех в училище, полови отношения, невидими опасности със загадъчен произход. Интересно е изследването на Р. Кембъл [7,с.28] „Тинейджърът – как да го обичаме истински“, където посочва основните проблеми, с които родителите на юношите трябва да се справят, за да насочат по правия път живота на наследниците си. На проблемите, свързани с юношеството и възможностите за тяхното решаване се спират Л. Бауман и Р. Рич в книгата си „Десетте най-тревожни проблема с

тинейджърите и как да се справим с тях.“ Важно условие за разрешаване проблемите на юношите е да се познават индивидуалните особености на тяхната възраст, на тяхното персонално и социално поведение. Юноши са всички млади хора, които минават през така нар. преходен или „транзитен“ период. Юношеството, както вече казахме, обхваща периода между 14- и 18-годишна възраст. Представлява преход към групата на възрастните. Психолозите го определят като последен етап от детството, като фаза на дълбока промяна. Социолозите спорят дали юношеството е възрастова група, маргинална възраст или своеобразен етап от превръщането на детето в зрял човек. Психолози, невроендокринолози и социолози отчитат важността на фактори като семейство, връстници, възрастни върху развитието на юношите. Очевидно е, че страничните лица играят важна роля във възпитанието им дори и без да носят конкретна отговорност за тях. Юношите усещат, че е дошло време за ново отношение към живота. Осъзнават, че мама и татко не могат да изживеят живота им вместо тях. Това е инстинктивно усещане и затова търсят нови модели на поведение. В хода на тези промени юношите често са уплашени и объркани [2,с.8]. Юношеството е период, свързан с отегчение от живота, с изоставяне на любимите занимания, с изгубване на интерес към всичко. Не случайно днешните юноши са наричани „апатичното поколение“ [3, с.13]. Според Ф. Долто най-добре общуват с юношите тези, които биха могли да му бъдат баба и дядо, които са по-естествени в отношенията си с тях, не толкова тревожни и по-всеотдайни. Действително тялото на юношата се променя, но то не е болно. Индивидът просто трябва да се приспособява към нови видове общуване. Въпросите: как да се измъкне от семейния затвор, с кого да излезе днес, как да се хареса на съучениците си и т. н. са тревожни. Понякога юношите са избухливи, друг път мълчат и смятат, че с мълчанието си казват много. Това са част от специфичните характеристики на тази възраст. Трудността при прехода зависи от индивидуалната чувствителност, ранимостта или придобитата нова сила.

Проблеми на родителите с младежите

Юношите израстват в семейната среда и затова най-големите проблеми са свързани с нея. Те не могат да скъсат окончателно с моделите на семейната среда, преди да са намерили други, които ще заемат тяхното място. Трудностите, които срещат 18-20-годишните младежи в желанието си да се измъкнат от семейното попечителство и злоупотребата с властта на възрастните настойници, са в основата на появилия се термин „родителотомия“ [4,с.95]. Л. Бауман и Р. Рич посочват основните изисквания към родителите, за да могат да общуват с юношите. Изискванията за разбиране и приспособяване на родителите към промените у юношите не означава непременно да им угаждат на всеки каприз. Ако родителите успеят да разберат нуждите на своите подрастващи деца и се приспособят към променящите се семейни условия, ще могат да осъществят творческия синтез [1, с.17-1]). Възрастните не трябва

да използват разговорите с децата като начин да ги манипулират. Родителите трябва да бъдат честни със себе си и децата. Трябва да разговарят, но да не забравят, че не всички са склонни на този етап от развитието си да говорят за най-съкровените си чувства и представи. Големите трябва да умеят да „четат между редовете", да разшифроват недоизказаното, да признават правото на уединение на своето подрастващо дете, да го разбират, когато не желае да говори, да го даряват с любов, да си позволяват разумни компромиси в общуването с него. Родителите на юношите са подложени на растящо физическо, психическо и духовно напрежение. Понякога те се чувстват безсилни да въздействат на децата си. Повечето проблеми могат да бъдат уталожени ако се премахне напрежението между родителите и юношата. Безспорен е фактът, че домът има най-решително влияние върху живота на юношата. Един юноша може да е по-висок, по-силен или по-умен от своите родители, да ги превъзхожда в нещо друго, но в емоционално отношение той е все още дете.

За да помогнат на своите юноши да станат личност, да общуват и се развиват пълноценно, родителите трябва да познават обективните проблемни ситуации, които възникват в обуването с тях.

В книгата „Десетте най-тревожни проблема с тийнейджърите и как да се справим с тях" Л. Баумън и Р. Рич извеждат 10 проблема, свързани с разумната комуникация и ефективното възпитание на юношите. Ще се спрем накратко на всеки един от тях.

Проблем с детето, което е безотговорно [1,с.28–44]. Пред израстващото дете изникват нови, съвсем различни задължения и отговорности. За юношата тези отговорности са много по-важни – такива са момичето от съседния клас, ходенето на рок-концерт, следващия купон. Юношата приема всичко това за много по-важно от поддържането на реда в стаята, от досегашните задължения за деня. Родителите, с техните претенции за спретнатост, ред и висок успех в училище, загубват своето значение.

Проблем с детето, което е избухливо [1,45–58]. Често юношите демонстрират своята различност, копнежа си за независимост чрез избухливост и сприхавост. Невъзможността да се справят успешно със заобикалящия ги свят предизвиква у юношите страх. Уплашеният юноша е склонен да си отмъщава за наложените му ограничения, за наложената над волята му власт, с ненавист, непоносимост, гняв.

Проблем с детето, което лъже (1,с.59–75). Загубата на доверието в собствения син или дъщеря е сериозен проблем за родителите. Измислиците са естествена и съвсем приемлива изява на детското въображение. Когато детето порасне и стане юноша, лъжите придобиват много по-голямо значение. Последиците от лъжите в тая възраст са свързани с проблеми като наркотиците, алкохола, автомобилите, секса, училищния успех.

Проблем с детето, което е мрачно и отегчено [1,с.76–94]

Всички скучаят понякога. Възрастните също страдат от екзистенциална скука, но имат опит и знания как да се справят с нея. Разликата между

юношеската скука и тази на възрастния е в начина, по който двамата я възприемат. Липсата на предизвикателства и стимули е явление, което хората наричат скука, отегчение, досада. Юношите страдат, защото не знаят как да се справят с нея.

Проблем с детето, което не иска да учи: Появата на много преподаватели по различните предмети е свързано със стрес у децата. Светът предявява пред тях нови по-строги изисквания, както образователни, така и чисто социални. Родителите искат юношите да се справят успешно с тези нови предизвикателства, но пубертетът е време, когато в живота на децата се появяват новите интереси. Много юноши не могат да се справят еднакво успешно с усвояването на двата процеса на обучение – академичния и социалния, в който гимназията ги въвлича.

Проблем с детето, с което е невъзможно да се разговаря [1,с.116–133]. Всички родители изживяват тревоги и съмнения заради нежеланието на детето им да ги допусне по-близо до себе си. Юношите живеят постоянно под натиска да вземат решения, сходни с тези на възрастните. Тъй като са неподготвени, те се чувстват неловко. Възрастните трябва да се научат да слушат юношите, да не дават съвети, докато не им ги поискат. Освен това да контролират внимателно, да са тактични, да не прекаляват със забраните.

Проблем с детето, което няма приятели [1 с.134–154]. Тревожно за родителите е когато юношата, останал без приятели, изцяло се оттегля от всякакви социални контакти и се затваря в себе си. Юношите възприемат болезнено факта, че са отхвърлени. Нерядко страдат от занижена самооценка. Те се възприемат като неудачници и аутсайдери. Различни форми приема непопулярността на юношата в социума.

Проблем с детето, което дружи с лоши приятели и може би взема наркотици [1, с.155–184]. Днес родителите се безпокоят повече от всякога с какви приятели се събират децата им. Тревожат се да не попаднат в компанията на наркомани. Някога твърде късно се разбира, че юношата е прибягнал до наркотици. Една от причините за това е митологизирането на дрогата въобще и в частност на марихуаната чрез медиите (филми, телевизия, поп и рок музика), което кара юношите погрешно да я смятат за безвредна.

Проблеми свързани със секс и спин [1,с.185–213]. Юношите, както и всички останали хора, не живеят в изолатор. С всичките си сексуални пориви, сънища, страсти и копнежи те са потопени в нашето съвремие. Родителите трудно могат да отговорят на детето си коя е най-подходящата възраст за началото на полов живот. Необходимо е да приемат сериозно всяка проява на любов, дори и детинската. Задължение на семейството и на обществото е да разясняват на младите негативните последици от безразборния секс. Деца и възрастни знаят, че най-новата и ужасяваща болест, предавана по полов път е Синдромът на придобитата имунна недостатъчност (СПИН).

Проблемът: Аз ли съм най-големия проблем на моето дете? [1,с.214-223]. Възпитанието на юношите в наши дни не е лека работа. В голяма част от

случаите основната причина за проблема е начинът, по който родителите се отнасят към детето. Важен фактор са и обстоятелствата, над които родителите нямат власт.

Отговорността на обществото

Характерно за модерните общества е да се занимават със социализацията на младежите и това не е област, ограничаваща се от семейството. За младежите в беда е необходимо спешно да се разработват и внедряват разширени програми за закрила [5, с. 22]. Европейското общество издигна различни призиви за подпомагане на младежите. Първите действия бяха насочени към материалния прогрес. Младежите от по- добра среда са привилигировани. Здравните органи трябва да насочат усилията си към борбата срещу алколихолизма, изнасилванията, СПИН, дрога и др. В много от страните има необходимост от бързи мерки за младежите, които живеят далеч от своите семейства, особено по отношение на проблемите с безработицата. Много важно е да бъдем толерантни към тези, които са различни от нас/ инвалидите/. Обществото се гради върху тези различия. Необходимо е ангажирането на младежите в областта на екологията. Трябва да гледаме на младежта като на сила и да контактуваме по- добре с нея. Това се отнася особено за маргинализираните контингенти. Иначе рискуваме да се отдалечим от тях.

Необходимост от превантивни мерки

В медицината и в социалната област превантивните мерки показват необходимостта от точни и бързи решения за преодоляване на насилието сред юношите и младежите. Всичко започва с личностите, предизвикващи тези затруднения или в случаите, когато те не са били предвидени. Това е точно, когато социалните служби започнат да се занимават с деца с видими увреждания или с девиантно поведение, които подлежат на наказания. След период на анализиране и поемане на отговорност за децата с тежки увреждания, социалните служби следва да се стремят да премахнат вредните фактори. Различните социални институции, училището играят важна роля. Повечето от семействата притежават минимални условия и оказват външен натиск върху обучението и възпитанието на подрастващото поколение. За семейство, което няма средства, следва да се предоставят възможности за социална поддръжка, които да позволяват на младежа да се развива самостоятелно. Повечето семейства имат нужда от финансови средства и здравни помощи, за да поддържат младите и да им осигуряват социална и материална подкрепа. Извън семейството, често етнически групи и живущи в недостатъчно развити райони, могат да получат отделни помощи, които им помагат да поддържат жизнените си нужди. Те не могат да съществуват без помощ, защото техният район и околността не са в състояние да ги задоволят. Затова, в такива райони в чести случаи защитата на юношите и младежите трябва да бъде от компетентни личности, които да разкъсат фамилните корени и да променят усло-

вията на социалното им положение. Понякога в такива фамилии има деца с умствени и физически увреждания, които са контингент на системата „Социално подпомагане". Младежите трябва да имат достъп до информация извън училището и семейството. Обществото трябва да осигурява финансова закрила и възможност за работа, както и минимум от средства в защита на социалното отблъскване на индивида от другите [9,с.11]. Младежите трябва да имат юридическа закрила против експлоатацията и да се предотврати рискът да бъдат жертви на други социални проблеми – изнасилване, проституция, липса на жилище, наркотици. Държавните органи трябва да ги защитават и да анализират причините за техните проблеми и недостатъчните резултати от тази закрила. Може да се каже, че в тази фаза на социална работа за превантивни мерки социалните работници се занимават със следните специфични проблеми: към коя категория да причислят юношите и младежите с умствена недостатъчност и асоциално поведение, за да не бъдат осъдени и да не бъдат отблъснати от обществото или да бъдат окачествени като асоциални: за алкохолизъм, дрога и медикаменти. Специализираните предварителни мерки са станали ободряваща инициатива и са актуална страна на социалната работа. Специалистите по превантивните мерки са предварително определени. Тяхната работа е улеснена благодарение на техническите познания в областта на общите работни действия – прегрупиране на средствата, на специалистите и повишаването на квалификацията. Всички специалисти в социалната работа – педагози, възпитатели, психиатри, педиатри, юристи и други, трябва да обединят усилията си за предпазване на младите хора от насилие.. В много държави се развива активна дейност в това отношение. Разширяват се глобалните виждания. Малолетните престъпници и правонарушители се групират в отделни региони, без да застрашават обществото. Превантивните мерки стават все по- голяма грижа на: педагози, лекари, възпитатели и социални работници, както и на цялото общество. В това начинание са заети различните министерства, отговорни за: здравето, благоустройството, икономиката, социалните грижи, семейството, образованието и др., както и полиция, армия, правосъдие и отделни организации. Не се касае само за изследване на едно застрашено малцинство, но и за осигуряване на семействата на средства за отглеждане и хармонично развитие на децата. Предварителните действия и средства се насочват към детски заведения и организации, които са отговорни за възпитанието на децата. С тези превантивни мерки се осигурява дейността на училища за родители, сексуално възпитание и неформални организации [9,с. 15].

Заключението може да бъде концентрирано в няколко направления:

Какво трябва да правят родителите на младежите?

За да подготвят своите деца за бъдещето, те трябва да ги научат да разсъждават трезво. Още да ги подкрепят интелектуално и духовно, да ги учат последователно чрез пример.

Какво искат съвременните младежи?

Техните искания са нормални житейски искания. Искат да излизат свободно с приятели, да избират развлеченията си и пр.

Какви са перспективите за бъдещето? (Инициативи и предложения на обществото)

Задача на обществото е да научи юношите да мотивират своите постъпки. На младото поколение трябва да се гледа по нов начин. Обществото трябва да подкрепя творческото му автономно израстване, да възнаграждава откривателството му, да не толерира агресията, насилието и тормоза.

Съдействието, чрез превантивни мерки се базира върху:

– намаляване според възможностите рисковете от катастрофи, от заплахи за съществуване, морални и физически опасности, насилие;
– увеличаване на помощите – материални и морални, което ще им позволи да се стабилизират като личности;
– промени и развитие на социално- политическата структура на жизнената среда.

Необходим е индивидуален подход към отделната личност за запазване на нейната самостоятелност, за приспособяването към обществото, по възможност на по- високо ниво. Колкото една личност се издигне по- високо в обществото, толкова по- малко е необходимо да се отделя внимание за нея.

Литература:

1. Бауман, Л. и Р. Рич, Десетте най-тревожни проблема с тинейджърите и как да се справим с тях, С., 1998.
2. Бостанджиев, Р. и кол., В света на интимното. С., 1991.
3. Десев, Л., Речник по психология, С., 1999.
1. Долто, Фр., Тинейджърите. Най-после отговор на вашите въпроси, С., 1995.
2. Йонков, Л., Г. Колев, Съветът на Европа и неговата социална политика, С., 1995.
3. Йонков, Л., Специфични особености на системата социални грижи в България., Хигиена и здравеопазване, 1992, кн. 2.
4. Кембъл, Р., Тинейджърът – как да го обичаме истински, Пловдив, 1996.
5. Ладевиг, Д., Наркоманите. Причини, симптоми, терапии, София, 1998.
6. Съветът на Европа- Европейско сътрудничество в областта на социалната и семейната политика, Страстбург,1992.

проф. д-р Живка Енчева Военкинова
jivkavo@shu.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски“

АЛТЕРНАТИВИ НА СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ ЗА ДЕЦА

Живко В. Жечев

ALTERNATIVES TO THE SOCIAL SERVICES FOR CHILDREN

Zhivko V. Zhechev

***Abstract**: According to the National Strategy „Vision for deinstitutionalization of children in Bulgaria" in our country rapid pace institutional care should be replaced by alternative forms of social services for children. As a result of implementation of the strategy is expected in the long run, going through reducing the number of children in institutions, to reach complete closure of the classical type of institutions, while terminate institutionalization for children 0 to 3 years after completion of reform. As major forms of alternative care, the report examines: adoption, placement in a foster family, biological family reintegration, centers for family-type accommodation, protected homes, etc.*

***Key words**: deinstitutionalization, social service institutional type of social services for children in alternative path, adoption, placement in a foster family, biological family reintegration, centers for family-type accommodation, protected homes*

Изследването е финансирано по проект „Стимулиране на международна мобилност на студенти и докторанти от специалност „Социални дейности"" № РД-08-86/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

През 2010 г. Правителството прие ***Националната стратегия „Визия за деинституционализацията на децата в Република България"*** [15]. Тя се основава на политиката в най-добрия интерес на децата, насочена към подкбрепа на семействата и създаване на най-добри условия за развитие на децата и реализиране на техния пълен потенциал. В резултат на изпълнението на стратегията се очаква в дългосрочен план, преминавайки през намаляване на броя на децата в институциите, да се достигне до пълното закриване на класическия тип институции, като същевременно се прекрати настаняването в институции за деца от 0 до 3 години след приключване на реформата.

Планираните мерки са насочени преди всичко към регулиране на входа на институциите чрез подкрепа на семейството и развитие на услуги за предотвратяването на изоставянето като превенция на рисковете в семейството, ранна интервенция и подкрепа на детето, услуги по семейно планиране и семейна медиация. Усилията са насочени към въвеждане на приемната грижа в национален мащаб като основна алтернатива на настаняването в специализирана институция и към насърчаване на осиновяването.

Характерните белези на институциите [6], [23] в страната бяха, че децата в тях живеят в среда, много по-различна от семейната. В тази среда те се хранят, спят, обучават се, осъществявайки контакти с връстниците си. Контактите с възрастните близки са ограничавани в ясни времеви граници и в по-голяма част от случаите не са системни. Децата живеят в условия на изолация, без пълноценни контакти с общността. Връзките с хората извън институциите са редки и по повод на конкретни събития – посещение на кино, театър, срещи с други деца или посетители. Най-често с тях се контактува по повод на различни празници.

Най-затворени и изолирани са така наречените „тотална институция“ – това са институции, при които целият живот на детето протича в тях. При тях в институцията се провежда образованието, самоподготовката, свободното време и др.

Според доклад от изследване на ФИЦЕ България и Синовейт България статусът на децата в институции е следният [20]:

Семеен статус:

Най-голям процент от децата в институциите са деца на самотни или разведени родители. Друга основна част от децата в домовете са деца на родители с нисък социален статус и на безработни родители. Следват по численост децата на многодетни семейства; на родители с тежки хронични или психични заболявания; на родители, лишени или с ограничени родителски права; на родители изтърпяващи наказание „лишаване от свобода“; на починали родители; на неизвестни родители; на родители граждани или бежанци, и на непълнолетни родители.

Здравен статус:

В Домовете за медико-социални грижи и Домовете за отглеждане и възпитание на деца лишени от родителски грижи, преобладават здравите деца – без увреждане или хронични заболявания. Клинично здрави – без увреждания и/или хронични заболявания са 55% от децата в първия тип институции и 72% от децата, отглеждани във втория тип.

Етническа принадлежност:

От настанените в специализирани институции деца 47 % са от ромска етнокултурна принадлежност, 35% са с българска етнокултурна принадлежност, 6 % с турска, 2% с друга и 10% с неопределена.

Общи елементи между всички институции са, че навсякъде материалната база е подобрена и предлага задоволителни условия на живот. Качест-

вото и количеството на храната е като цяло добро. Полагат се усилия за осигуряване на лично пространство и лични вещи за децата. Активно се работи по преструктурирането на институциите, като в тях се създават услуги, които във възможната степен отговарят на потребностите на децата – групи за дневна и седмична грижа. Децата в тези групи не прекъсват връзката си със своите близки, което създава предпоставки за връщане в семействата при настъпване на подходящи условия.

Във времето дейностите по извеждане на децата от институциите в семейна или близка до семейната среда все повече се изместват към дейности за превенция на изоставянето и към създаване на нови възможности за подкрепа на децата и семействата в общността.

В стратегията „Визия да деинституционализация на децата в България" конкретно се очертава подходът за един такъв процес:

- За всяко дете трябва да има оценка на потребностите, която да включва оценка на родителския капацитет и възможността детето да бъде отглеждано в родното си семейство.
- Нито едно дете не бива да се извежда от институция, без да има план за действие и грижа, разработен съвместно с хората, които понастоящем и в бъдеще ще се грижат за него, и с участието на родното му семейство, когато това е възможно.
- Поддържането на контакт и емоционална връзка между родното семейство и детето, когато това е възможно, трябва да е основен елемент от осигуряването на постоянна грижа за всяко дете, независимо дали има, или не възможност за бъдеща реинтеграция.
- За всички деца от институциите за закриване трябва да бъде осигурено настаняване в семейна или близка до семейната среда, като нито едно дете не бива да бъде пропуснато.
- Институции не се закриват чрез преместване на деца от една институция в друга.
- Осигурява се предимство за настанявания в семейна среда – при търсенето на услуги, алтернативни на престоя в институция, първо се полагат всички усилия за реинтеграция на детето в родното му семейство, когато това е уместно и не застрашава живота на детето. Когато това не е възможно, се търси възможност за дългосрочно решение в най-добрия интерес на детето, при което първо се търси настаняване в семейство на близки или роднини, а след това при осиновители или приемни родители.
- Децата се настаняват в услуги от резидентен тип за малък брой деца, само когато не е възможно настаняване в семейство, като търсенето на семейна форма на грижа от системата на закрила не престава с настаняването.
- Търсенето на постоянно решение за детето е ключова част от плана за действие, за да се сведе до минимум преместването му от една форма на грижа в друга.

- Децата трябва да се включват, доколкото е възможно, в процеса на вземане на решения за формата на грижа, която ще бъде избрана.
- Братята и сестрите трябва да се събират и да се отглеждат заедно, освен ако това не е уместно и възможно.
- След извеждане на деца от институциите техният капацитет трябва да бъде намален до окончателното им закриване.
- Приоритетно ще бъдат закривани институциите за деца с увреждания в паралел с домовете за медико-социални грижи от 0–3 години, тъй като престоят на деца в институции от този вид и на тази възраст е най-пагубен за тяхното развитие.

Днес държавата си поставя задачата за кратък период, по-малък от 5 г., да бъдат закрити всички специализирани услуги за деца в страната.

През 2010 г. от всички общини в страната бяха приети Общински стратегии за социалните услуги за периода 2011–2015 г. На база на конкретни проучвания на потребностите в общините те разработват механизмите за прилагането на държавната политика на местно ниво за периода. Приети са и областни стратегии, които очертават регионалния подход в създаването и управлението на социалните услуги на територията на цялата страна.

В контекста на Националната стратегиа „Визия за деинституционализация на децата в България“ [15] и областните, и общински стратеги се очертават следните ***алтернативи на институционалната грижа на деца***:

Реинтеграция в биологичното семейство [21]

За детето това е най-добрият вариант. Успешната и трайна реинтеграция изисква много дълга и усилена предварителна социална работа, както с родителите, така и с детето. Особено при по-големите деца, подходящата подготовка на детето за коренната промяна в неговия живот (отношения, навици, ритъм на живот, свободи и забрани) е изключително важна за трайна реинтеграция. Подготовката на интегрирането и реинтегрирането става с изготвянето на индивидуален план за всяко дете от Отделите закрила на детето, като се има предвид положението на биологичното семейство, социалния статус, здравословни проблеми, преодолени ли са проблемите в живота на семейството, довели до настаняване на детето в институция. Планът отчита рисковите фактори при подготовката на реинтеграция в семейството. Детето трябва да бъде подготвено да се срещне отново с родителите или роднините, да даде съгласие за тази среща – ако е достатъчно голямо. Подготовката на детето започва от неговия ключов възпитател. На детето се предоставя информация за семейството, по достъпен за него начин. Работи се за подготовка за напускане на съответното заведение. Работи се и за подготовка на семейството за среща с детето. Установява се контакт със семейството. През годините след 2002 г. средногодишно в биологичните семейства са реинтегрирани средно по около 2000 деца, като по данни на Държавната агенция за закрила на детето през 2005 г. са реинтегрирани 2032 деца, през 2006 г. – 2488, а само за първото полугодие на 2007 г. – 1509 души.

Настаняване на детето в семейство на родственица или близки [21], [22]

Това е друга възможност за връщане на детето в семейна среда. Съгласно допълнителните разпоредби на Закона за закрила на детето [5], семейната среда е биологичното семейство на детето или семейството на осиновителите, бабата и дядото или близките на детето, или приемно семейство.

Интеграцията в семейство на роднини е много добър за детето вариант, в който то остава в позната и загрижена за него социална среда. Интеграцията в семейството на роднини се случва по успешен начин.

Успешно върви процесът на настаняване в семейство на роднини или близки приятели. До 2009 г. броят на децата, които са получили помощ по настаняване и отглеждане в семейства на роднини или близки приятели, е 10 119.

Въпреки това има случаи,при които се появяват проблеми – когато детето трябва официално да премине към семейството на родните (получаване на родителските права) и когато новото семейство, поради старост или здравословни проблеми, не успява да се грижи за детето.

Осиновяване [22], [10]

Осиновяването осигурява на детето семейна среда и адекватна грижа, съответстваща на неговите нужди. Усилията на държавата са насочени към националните осиновявания. В страната има редица семейства, които искат да осиновят дете. В България се прилага с пълна сила въведеното от Хагската конвенция изискване международното осиновяване да се предприема само когато няма подходящи кандидат-осиновители и друга възможност за отглеждане на детето в страната. Дете, което е получило най-малко три отказа от български кандидат-осиновители или е било вписано в регистъра повече от една година, се включва в регистър за международни осиновявания. Въпреки че е вписано в този регистър, то продължава да бъде регистрирано и в националния регистър за пълно осиновяване, като търсенето на подходящо семейство в България продължава.

Едни от най-важните органи в процеса на осиновяване са Съветите по осиновяване, които са създадени към всички регионални дирекции за социално подпомагане в страната и Съвета по международни осиновявания към Министерството на правосъдието. Първите имат водеща функция във вътрешните осиновявания. Съветът по международни осиновявания е органът, който прави предложения пред министъра на правосъдието за определяне на подходящ осиновяващ – чужденец, и изразява мнение пред министъра на правосъдието относно молбите на български граждани за осиновяване на дете – чужд гражданин.

Съществува обществено недоволство от бавния процес на осиновяване на деца. През 2008 г. бяха направени промени в Семейния кодекс, чрез които беше съкратен срокът, в който дете може да бъде дадено за осиновяване, ако не е потърсено от родителите си от 6 на 3 месеца. За периода 2004–2007 вкл. общият брой на извършените осиновявания в страната е 2597. България из-

вършва сравнително голям брой национални осиновявания – главно на деца от ромски произход и на деца с увреждания, които по-трудно намират свои семейства в страната.

Настаняване в приемно семейство [9],[24]

Значително по-бавно и с редица трудности се случва процесът на реинтегрирането на деца в приемни семейства в България. В момента в рамките на приемна грижа в страната се отглеждат няколкостотин деца. Приемната грижа е социална услуга за деца, акт на държавната политика за закрила на детето и се предоставя по утвърдени единни държавни критерии и стандарти, регламентирани в Закона за закрила на детето [5], Правилник за прилагане на Закона за закрила на детето [18], Наредба за условията и реда за кандидатстване, подбор и утвърждаване на приемни семейства и настаняване в тях [12], Наредба за критерии и стандарти за социални услуги за деца [13].

Приемната грижа осигурява временна грижа в алтернативна семейна среда на деца, които по различни причини не могат да живеят със собствените си семейства. Децата, които са обект на приемна грижа, са деца с прекъсната връзка с биологичното семейство, изоставени деца, семейства, в които родителите не могат да се грижат добре за детето, когато има риск детето да бъде наранено в дома си, детето е жертва на насилие в семейството си, родителите са болни, лишени са от свобода, починали.

Приемното семейство са двама съпрузи или отделно лице, при което се настанява дете за отглеждане и възпитание съгласно договор. Условията и редът за кандидатстване, подбор и утвърждаване на приемни семейства и настаняване на деца в тях се определят с наредба на Министерски съвет по предложение на министъра на труда и социалната политика. Настаняването в приемното семейство може да бъде краткосрочно, средносрочно, дългосрочно или спешно. Видът на настаняването се определя в зависимост от потребностите на детето и целта на неговото настаняване. Краткосрочно настаняване се предприема за срок до 6 месеца с цел подкрепа на биологичното семейство и връщане на детето в него. При краткосрочното настаняване между детето и неговото биологично семейство се осъществяват редовни контакти, ако това е в негов интерес. Средносрочно настаняване се предприема за срок от 6 месеца до 1 година. Дългосрочно настаняване се предприема за срок над една година за деца, чиито родители са починали, неизвестни, лишени от родителски права, с ограничени права или чиито родители трайно не полагат грижи за тях и не е възможно връщане в биологичното семейство.

За подкрепа на детето и семейството може да се отпуска финансова помощ, при определени условия. Помощта е месечна и еднократна.

Процедурата по подбор и оценка се извършва от органите за закрила на детето на местно ниво – отделите „Закрила на детето“ в дирекции „Социално подпомагане“.

Отделите предлагат професионална подкрепа и контролират качеството на предоставянето на социалната услуга.

Към края на м. март 2013 г. общият брой на децата в страната, настанени в семейства на близки и роднини, е 6 532. Към същия период 1 479 деца са настанени в приемни семейства (178 деца са настанени в доброволни приемни семейства и 1 301 деца са настанени в професионални приемни семейства), като общият брой на утвърдените приемни семейства е 1 506 (156 доброволни и 1 350 професионални приемни семейства). Само през първите три месеца на 2013 г. успешно приключилите случаи на превенция на изоставяне на деца са 640. От началото на календарната година до края на м. март 2013 г. общият брой на успешно приключилите случаи на реинтеграция е 308. За същия период са осиновени 189 деца при условията на пълно осиновяване.

Социални услуги, резидентен тип [19], [11]

Настаняването в социални услуги резидентен тип е последният възможен етап в процеса на деинституционализиране на едно дете от институция. Едно дете се настанява в услуга от резидентен тип само ако е невъзможно настаняване в семейство.

Според Закона за социалното подпомагане [4] и Правилника за неговото прилагане [17] услугите от резидентен тип са услуги, които предлагат среда за живот, максимално близка до семейната и в нея живеят не повече от 15 клиенти. В страната са развити следните услуги от резидентен тип – център за настаняване от семеен тип, център за временно настаняване, кризисен център, преходно жилище, защитено жилище, наблюдавано жилище, приют. През последното десетилетие в България се изградиха стотици резидентни услуги. Те поемат децата от институции, за които не е осигурена семейна среда. Този тип услуги вече са част от живота на всички големи български градове.

Те основно се обслужват от специалисти, освободени от закриващите се институции. Разбира се в тях работят и много нови хора. Важна част от деинституционализацията е квалификационната подготовка на персонала, която е задължителна част от процеса на реформа.

Изработени са стандарти за работата на социалните услуги за деца. Те определят изискванията за качество на социалната услуга. Въведени са критериите за социални услуги за деца по които се оценява съответствието между предоставяната социална услуга и утвърдените от държавата стандарти за социални услуги за деца. В последните години бяха въведени и финансови стандарти за социалните услуги, чрез които държавата определя обема на предоставяните средства за всяко едно дете, ползващо социална услуга от резидентен тип.

Защитените жилища [11] (малки къщички или разпръснати в града апартаменти) се приемат за една много добра идейна платформа, тъй като те работят на принципа на малката група, развиват самостоятелност, дават възможност за изграждане на позитивна връзка със значими други.

До колко е успешна тяхната дейност, ще анализираме по-нататък.

В ***Центровете от семеен тип*** [11] децата живеят в „малка къща“, те ходят на училище, имат съседи, играят и се срещат с приятели в квартала.

Първият център е открит от държавата през 2007 година. До юни 2009 г. общият брой на такива центрове в страната е 26.

До 2009 г. финансираните от държавния бюджет социални услуги в общността стават 310. Важна роля като доставчик на такъв тип услуги все повече играят неправителствените организации.

Все повече се засилва ролята на гражданския сектор за деинституционализацията и развитието на алтернативни услуги за деца.

Неправителствените организации са своеобразен двигател на този процес. Те дават силни сигнали към обществото за нуждата от реформиране на институционалния тип грижа. Редица организации проявяват значителна активност за закриването на институции, които предлагаха неадекватни условия за живот и развитие на децата в битов, психологически, педагогически план. Налице са обаче и случаи, при които работещите в определени домове посрещат с неприязън представители на гражданския сектор, страхувайки се, че проблеми от живота на децата ще бъдат извадени наяве.

Много социални услуги от резидентен тип са създадени от неправителствени организации. За целта са привличани средства от чужди донори и програми. Голямата част от тези проекти са договаряни на междуправителствено ниво с финансиращата страна и играят ролята на пилотни проекти, които внедряват и апробират в практиката водещ европейски опит.

В процеса на работа като доставчици на услуги българските неправителствени организации осъзнаха необходимостта от консолидация. Така беше създадена Фамилия „Социални политики", като общност от организации, които работят в сферата на социалните услуги. След нея се създадоха и други мрежи. Особено активно работи мрежата „За децата", която е фактор в развитието на държавната политика за закрила на децата.

През 2008 г. Алиансът от неправителствени организации, работещи за реформа в грижите за децата в България поиска в рамките на нарочен документ въвеждане на ***Общи принципи на реформата в грижата за деца*** [19]. Сред тях особено важни са следните:

- ***Единен подход***, който изисква във всяка провеждана политика да се следва общата цел за изграждане на условия децата в риск да живеят в собствените си семейства, като ползват подкрепящи услуги, съобразно потребностите си;
- ***Координация на действията*** – реализирането на политиките за децата в риск изисква политики на централно и местно ниво, които имат отношение към тях. Отсъствието на координация ще обрече на еднопосочност усилията и няма да доведе до постигането на целите;
- ***Приоритет на семейството*** – политиките за децата в риск се провеждат главно и приоритетно с цел подкрепа на семейството, отглеждането на детето в семейството, с което се минимизират възможностите за изоставяне на деца, изграждането на съответстваща на потребностите им социална и образователна среда;

- ***Съответствие с потребностите*** – успешното провеждане на политиките за деца в риск изисква, както познаването на потребностите, така и планиране на разкриването и развитието на социалните и образователни услуги, съобразно конкретните потребности. Процесът на разкриване на услуги трябва да бъде планиран и да излезе от етапа на хаотичност и зависимост от добрата воля на местната власт;
- ***Осигурено финансиране за политиките за деца*** – без ресурсно обезпечаване на отделните политики, реформата в грижата за деца не може да бъде осъществена.

Още през 2000 г. се формират общности от неправителствени организации, които настояват за промяна на институционалния тип грижа. На показ пред обществото са извадени примери на неадекватна грижа от институциите главно към деца. Редица организации алармират за тежките условия в институции, най-вече за деца и възрастни с психически разстройства. Така обществото е провокирано да мисли в тази посока и да търси решения.

Редица организации с подкрепата на държавата и на общините създават модели на социални услуги, които на малко по-късен етап държавата приема. Подкрепа в това отношение изиграха редица чужди донори, които оказаха финансова подкрепа на процеса. Финансирането проекти на неправителствени организации за създаването на модели и добри практики дава силен тласък на деинституционализирането. Значителна е ролята на програма ФАР, която организира финансиращи програми и осигури значителен финансов ресурс в това отношение.

Огромни усилия са вложени от десетки организации за квалификацията на персонала в институциите. Този персонал в определен момент се яви главният опонент на реформата. Хората се страхуваха за работните си места и от неизвестността, която тя носи, както за самите тях, така и за хората, които са в институциите. Затова привличането им за съмишленици беше важна предпоставка за успех на реформите. В това отношение беше важно работещите в институциите, за се чувстват подготвени и способни да работят в новите услуги от семеен тип, които се създадоха на мястото на институциите.

В хода на процеса на деинституционализация местните неправителствени организации започват да играят все по важна роля в дефинирането на потребността от конкретни услуги като алтернатива на институциите. Те се явяват посредници между гражданите и властта. Особено силна роля в страната имат така наречените „родителски организации". Те са общности от родители, които работят за защита на интересите на своите деца в неравностойно положение. Редица родителски организации настойчиво поставят пред местните власти очакването си за създаване на конкретни социални услуги в общността, които да работят в интерес на децата им.

Заключителните думи в доклада са насочени към това, че неправителствените организации в страната все по-остро поставят въпроса за неравнопоставеността между общините и останалите доставчици на услуги. Обмисля

се въпросът за поставяне на общи изисквания за регистрация и лицензиране към всички доставчици, в това число и към общините, които сега са освободени от такова изискване. Неправителствените организации настояват да се предприеме решение, което да не ги поставя в пълна зависимост от волята на кмета, който решава дали да обяви конкурс за частен доставчик или да остави общината да доставя услугата. Трудно се преодолява недоверието между публичния и частния сектор и инерцията в начина на мислене в това отношение.

Както се вижда, процесът на деинституционализация в България не е лесен. Съществуват проблеми, назрели с годините, и те са свързани с отношението на държавните институции и неправителствения сектор към осъществяването му.

Литература:

1. Бяла книга: Ефективна подкрепа чрез социални услуги за уязвимите групи в България. Основни принципи. Стратегически документ, Платформа «Социални Политики», 2009
2. Върховенство на интересите на малолетните при осиновяването, Практическо пособие, Изд. на Фондация „Международна социална служба – България“, Велико Търново, 2007
3. Дерижан, И., Технология на социалната работа с деца, Благоевград, 2001
4. Закон за социалното подпомагане, Обн. ДВ. бр. 56 от 19.05.1998 г.
5. Закон за закрила на детето, Обн. ДВ. бр.48 от 13 Юни 2000 г.
6. Илиева, С., Въведение, В: Институциите за деца – „за“ или „против“, Сборник студентски есета, Изд. на ШУ „Еп. К. Преславски“, Шумен, 2009
7. Концепция за насърчаване на децентрализацията на социалните услуги, Български център по нестопанско право
8. Меморандум за социално включване, Министерски съвет и Европейската комисия, Генерална дирекция по заетостта и социалните въпроси, 2005
9. Мехмед, В., Предимства на приемната грижа, задължения, права и отговорности, В: Проблеми на социалната и специалната песдагогика, сборник статии, изд. на ШУ „Еп. К. Преславски“, 2008
10. Милчева, В., Осиновяване, София, 2009
11. Методическо ръководство за условията и реда за предоставяне на социалната услуга „Център за настаняване оат семеен тип на деца и младежи“ – ДАЗД, София, 2014
12. Наредба за условията и реда за кандидатстване, подбор и утвърждаване на приемни семейства и настаняване в тях, Обн. ДВ. бр.100 от 12 Декември 2006 г.
13. Наредба за критерии и стандарти за социални услуги за деца, Приета с ПМС № 256 от 7.11.2003 г., обн., ДВ, бр. 102 от 21.11.2003 г., в сила от 21.11.2003 г.
14. Национален доклад по стратегиите за социална закрила и социално включване 2008 – 2010 г., Министерство на труда и социалната политика
15. Националната стратегия „Визия за деинституционализацията на децата в Република България“

16. Попов, В., Деинстиуционализацията – митове и реалности, 2007
17. Правилник за прилагане на закона за социалното подпомагане, Обн. ДВ. бр.133 от 11 Ноември 1998 г.
18. Правилник за прилагане на закона за закрила на на детето, Обн. ДВ. бр.66 от 25 Юли 2003 г.
19. Принципи на реформата в грижата за деца, Документ на: Алианс от неправителствени организации, работещи в областта на услугите за деца и семейства, 2012
20. Първи етап от доклад от изследване на ФИЦЕ България и Синовейт България, 2006 г.
21. Реинтеграция на деца в биологичните им семейства, Материали от Междурегионална среща по темата, с участието на 10 области в страната – Велико Търново, Габрово, Ловеч, Плевен, Шумен, Търговище, Хасково, Смолян, Русе и София, 2013
22. Семейство за всяко дете, Междинен отчет на UNICEF януари – септември, На опита с ДМСГД – гр. Шумен, 2011
23. Спасов, К. Социална политика. II изд. София: „Персонал GRH" М. Попова", 2002. Спасов 2002:
24. Шанти, Дж., Ван Ауденховен, Н., Приемна грижа – участници и взаимодействия, София, 2004

доц. д-р Живко В. Жечев
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет
Катедра „Социална и специална педагогика"
e-mail: zivkoz@abv.bg

СЪЩНОСТ И АКТУАЛНИ ПРОБЛЕМИ НА СОЦИАЛНАТА АДМИНИСТРАЦИЯ

Зейнур М. Мустафа, Дениз А. Чауш

ESSENCE AND CURRENT ISSUES OF SOCIAL ADMINISTRATION

Zeynur M. Mustafa, Deniz A. Chaush

***Abstract**: People's coexistence is a unity of difference. Unity is manifested in the application of the principles of solidarity, social justice and social security. Differences are inherent in individuals, families, groups whose normal lives are accompanied by specific goals, needs, interests, rights and responsibilities, as well as overcoming risks or dangers such as sickness, unemployment, impoverishment, social exclusion and others. Preventing these major societal challenges or their ongoing ensuing resolve create diverse and complex relationships between people and their state organization. In order to strengthen and develop these relations, the state creates its own specific bodies with specific functions and corresponding rules.*

***Key words**: Social security, social justice, social solidarity, administrative services, e-services, public services*

Изследването е финансирано по проект „Стратегии и технологии за преодоляване на агресията, насилието и девиациите в учебна среда“ № РД-08-82/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Социалната администрация няма еднозначно научно и практическо определение, но има съществено значение за своевременното и качествено обслужване на интересите на индивидите, групата и държавата. Думата „социална“ е с латински произход и означава обществен (съвместен) живот на хората като индивиди, семейства, групи, в границите на определена обществена организация, каквато е държавата.

Съвместния живот на хората е единство на различията. Единството се проявява в приложението на принципите на солидарност, социална справедливост и социална сигурност. Различията са присъщи на индивидите, семействата, групите, чийто нормален живот е съпътстван от специфични цели,

потребности, интереси, права и отговорности, както и с преодоляване рискове или опасности като болест, безработица, обедняване, социална изолация и други. Предотвратяването на тези основни социални предизвикателства или тяхното текущо последващо решаване създават многообразни и сложни отношения между хората и тяхната държавна организация. За укрепването и развитието на тези отношения държавата създава свои специфични органи със специфични функции и съответни правила.

Думата „администрация" също е с латински произход. Тя обединява обществените дейности „служене" и „обслужване". Резултатите от тези дейности нямат материално веществен характер, не могат да се натрупват или разменят на пазара като стоки. Административните органи създават специфични резултати под формата на услуги.

Следователно социалната администрация представлява съвкупност от институции, чието предназначение е да обслужват интересите на индивидите, групите и държавата.

Социалните процеси в национален и международен мащаб се усложняват и динамизират, поради което тяхното правно регулиране и административно обслужване невинаги съответства на конкретните интереси на физическите и юридически лица. Може да се дефинират няколко основни и актуални проблема:

1. Отношението към клиента

За съжаление продължава да властва чиновническият, бюрократичен подход при предоставяне на услугите. Уважението към данъкоплатеца продължава да отсъства като мислене и поведение. Най-често гражданите са недоволни от „барикадирането" зад врати и гишета, липсата на отговори по поставени въпроси, мълчаливи откази, липса на допълнителни указания, нелюбезно отношение, липса на дежурни гишета и гъвкаво работно време на звената в администрацията. Добра практика е разработването и съблюдаване на спазването на Харта на клиента, която включва принципите на административното обслужване, стандартите за качество на услугите, правата на клиентите. Специално внимание се отделя на правото на гражданите да бъдат информирани, както и средствата за предоставяне на информацията. В допълнение се прилага и Кодекс за работа на служителите, в който изрично са регламентирани задълженията на администрацията.

2. Организацията по предоставяне на услугите

Често, за да получи необходимия му документ, клиентът е принуден да се реди на опашки, за да попълва различни формуляри, да губи време и нерви. Когато към това се добави и неудобното работно време на администрацията, което съвпада с режима на работа на хората в трудоспособна възраст, процедурата става изключително сложна. Внедряването на системата „едно гише" дава решение на редица проблеми, тъй като позволява:

– Да се осигурят ясни за гражданите и стриктни за служителите правила за качество и срок на административното обслужване, без да се допускат субективни грешки от служителите или умишлени неточности в данните;
– Максимално да се опрости процудурата по извършване на услугите. Гражданите депозират своето искане на съответното гише и в нормативно установения срок идват да получат услугата отново там, без да се налага да обикалят различни работни помещения;
– Да се сведе до минимум възможността за корупционен натиск от страна на администрацията. Системата „едно гише“ прекъсва контакта между клиента и прекия изпълнител на услугата на четири очи в затворен кабинет, като по този начин се прекъсват условията за корупционен натиск;
– Да се използват съвременни информационни и управленски технологии в администрацията. Системата е важна стъпка към реализирането на електронно управление, тъй като създава предпоставки за извършване на административни услуги на физически и юридически лица по електронен път.

3. Подобряване на достъпа до услуги

Всяка административна структура следва да организира предоставянето на публични услуги по начин, който да гарантира максимално улеснен и равнопоставен достъп на гражданите до тях.

4. Подобряване контрола върху качеството на услугите.

Проблем е липсата на контрол върху качеството на услугите. За делегираните дейности общите правила за достъп и измерителите за качеството трябва да се определят от държавата. Частични резултати са постигнати с подготвения от МОН проект на система за външно оценяване качеството на учебния процес. В Методиката на МТСП за организиране на социалните услуги има критерии за качество, но постигнатото е крайно недостатъчно.

5. Планиране на действия за промяна и развитие на услугите, както и подобряване на тяхното качество, като за целта е необходимо:

– Оценка на достигнатото – трябва да се анализират списъкът на услугите, местата и начина на изпълнение, мнението на потребителите и на служителите, нивото на техническо осигуряване, наличието и използването на компютри и програмни продукти, квалификацията на служителите;
– Проучване на националните политики – системен преглед на стратегически документи по сектори с оглед създаване на интегрирани услуги;
– Проучване на досегашния опит ;

– Разработване на програми за подобряване на услугите – подготвя се на база анализ на състоянието и вижданията за развитие на услугите. В програмата се определят приоритети, задачи, срокове, отговорници, критерии за изпълнение, междинен контрол. Прави се разчет на необходимите финансови, човешки и материални ресурси, подбира се техника и програмни продукти. Определя се необходимостта от обучение, квалификация и преквалификация, а при необходимост се подбират и назначават специалисти.

При организирането на предоставяните услуги всяка административна структура е необходимо да се съобразява с определените приоритети и насоки за развитие на национално и европейско ниво. Основните от тях са:

Намаляване на административното натоварване – ограничаване броя на регистрационните, лицензионните и информационните режими за частния сектор. Аналогична е политиката и спрямо обслужването на гражданите. Със Закона за електронното управление се забранява администрациите повторно да изискват от гражданите и организациите предоставянето или доказването на вече събрани данни. Те са длъжни да ги съберат служебно от институциите, които за първи път са създали или регистрирали тези данни, наричани първични администратори на данните;

Ограничаване проявите на корупция – **е**дна от най-сериозната критика, която България получава от Европейския съюз, е високото ниво на корупция в администрацията. Корупционните явления в държавната администрация са обект на обсъждане и от всички управляващи политически партии. Същевременно опитите за ограничаване и съдебно санкциониране на корумпираните лица или групи имат частичен успех. По своята същност корупцията е престъпна дейност, която независимо от масовото си разпространение, трудно се разкрива, доказва и наказва.

Основните предпоставки за възникване и разпространението на корупцията са:

– несъответствие между нуждите на гражданите и реалните възможности за тяхното задоволяване (доходи, материални блага, разполагаема лична власт);
– нарастване на противоречията между държавните и личните интереси, вследствие засиляване на императивния метод на административно ръководство и оттеглянето на държавата от изпълнение на традиционни социални услуги, съответстващи на принципите на обществената солидарност и социална справедливост и отговорност;
– нарастване броя на ръководния персонал в административните звена, преобладаваща част от които лесно се поддават на корупционна съблазън;
– безнаказаност на корупционните престъпления, особено във висшите етажи на изпълнителната власт, поради сложните и продължителни полицейски и съдебни процедури за тяхното доказване;

- отрицателни изменения в ценностната система на обществото, стремеж към лично благополучие, независимо с какви средства и за чия сметка се постига то;
- увеличаване на социалната диференциация между бедни и богати слоеве на населението, вследствие на която се разширяват противоречията на трудовия пазар и се ограничава достъпа на гражданите до основни жизнени блага и услуги;
- наличието на много законови или подзаконови нормативни актове, които се променят неколкократно в рамките на една календарна година и много от тях не се познават от административните ръководили или не се изпълняват добросъвестно;
- прекомерното нарастване и усложняване на административния документооборот, който се поддържа с разход на много работно време и на средства за неговото създаване и съхранение;
- разпореждането с голям ресурс от средства от държавния бюджет, общинските бюджети, от юридическите лица с нестопанска цел, работодателите, вследствие на което тяхното целево предназначение може да се отклони в лична изгода;
- намаляване на отговорността на органите на изпълнителната власт за използването на държавната собственост и нейната приватизация при нереални цени и условия;
- влошаване на координацията на административното управление.

Голямото разнообразие и сложността при субективната оценка на посочените предпоставки поставя отговорни изисквания пред държавните органи за създаване на ефективна нормативна уредба за ограничаване на корупционни деяния.

Електронни услуги – Законът за електронно управление, приет през 2007 г., урежда дейността на административните органи при работа с електронни документи, предоставянето на административни услуги по електронен път и обмена на електронни документи между административните органи. Все по-необходимо е поддържането на интернет страници, предлагащи електронни услуги, формуляри, възможност за следене движението на документи в административните учреждения. Интегрираното административно обслужване използва информация както в рамките на една администрация, така и между отделните администрации и/или юридически лица, предоставящи публични услуги – общини, областна управа, съд, регионални структури на централната власт. Това рязко съкращава сроковете на услугите и спестява време и усилия на клиентите, намалява дублирането и грешките при издаване на документи, повишава ефективността от работата на всички участници в процеса на административно обслужване.

Социалната администрация като част от политическите, икономическите и науките за управление е подвластна на идейните възгледи на господ-

стващите партийни организации и тяхното проектиране в решенията на държавните, изпълнителните и законодателните органи. Интердисциплинарните основи на социалната администрация и многофакторните и функционални връзки в областта на трудовата заетост, финансовото осигуряване, повишаването на социалната ефективност на социалните услуги за различните групи от населението засилват фокуса на внимание към критериите за предоставяне и достъп до основните социални, материални, финансови, човешки и информационни ресурси.

Литература:

1. Базисен модел за обслужване на „едно гише“
2. Закон за администрацията
3. Закон за електронния документ и електронния подпис
4. Закон за електронното управление
5. Концепция за подобряване на административното обслужване в контекста на принципа „едно гише“
6. Мустафа, З. Социална администрация, Унив. изд. „Еп. К. Преславски“, Шумен, 2010 г.
7. Стратегия за електронното правителство
8. Стратегия за модернизиране на държавната администрация

Зейнур Муталиб Мустафа, доцент, доктор, ШУ „Еп. К. Преславски“,
Педагогически факултет,
катедра „Социална и специална педагогика“,
zeynur_ch@abv.bg

Дениз Ахмед Чауш, студент, ШУ „Еп. К. Преславски“,
Педагогически факултет,
катедра „Социална работа“,
denizchaush@yahoo.com

ИНОВАЦИОННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЯСТОТО ИМ В ОБРАЗОВАНИЕТО

Ирина Б. Стоянова

INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND THEIR PLACE IN EDUCATION

Irina B. Stoyanova

***Abstract**: The article discusses concepts related to innovation and technology. This publicationaims to present a systematizedmodel of innovative technologies and their place in education. We look at innovative technologies as a result of the evolution of innovation and technology and their symbiosis. In order to compile the model, we applied the system-structural and system-functional approach.*

***Key words**: preschool education, base model, innovation, technologies, innovative pedagogical technologies, pedagogical innovation*

Изследването е финансирано по проект „Съвременни аспекти на педагогическата комуникация“ № РД-08-81/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Увод. В последните години все повече се забелязва приложението на иновационни образователни методи и технологии в процеса на обучението. Това е обусловено от същността на съвременните тенденции на образованието като процес, който включва обучение, възпитание и социализация, а също така е и национален приоритет. Някои от принципите за осъществяването му са: 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; иновативност и ефективност в педагогическите практики и в организацията на образователния процес въз основа на научна обоснованост и прогнозиране на резултатите от иновациите [13].

Предучилищното образование осигурява цялостното развитие на децата и полага основите за учене през целия живот. То създава условия за придобиване на съвкупност от компетентности – знания, умения и отношения, които са необходими за успешното преминаване на детето към училищно

образование. За осъществяване на предучилищното образование е необходимо да бъде осигурена среда за учене чрез игра. Тя трябва да е съобразена с възрастовите особености и да гарантира цялостното развитие на детето, да дава възможности за опазване на физическото и психическото му здраве[14].

В тази връзка в центъра на нашето проучване поставяме проблема за необходимостта от приложението на иновациите в областта на методите и техниките на обучение в контекста на предучилищното образование.

Настоящата публикация има за цел да представи систематизиран **модел на иновационните технологии** и мястото им в предучилищното образование (**модел №1**).

За съставянето на модела приложихме системно-структурния и системно-функционалния подходи. Според Сотиров „*..тази постановка предопределя холистичния подход при изучаването на системата….*“ и на тази база има възможност „*…да се дефинират системните ѝ свойства..*“**[9].**

Като начало е необходимо да уточним някои от основните понятия представени в нашата концепция като:*иновационни педагогически (образователни) технологии, игрови технологии, лапбук технология и информационни технологии.*

Иновационни педагогически технологии – разглеждаме нови, съвременни образователни технологии, приложени(апробирани) в детската градина (училище): „Лапбук технология”, информационни технологии и игрови технологии с цел по-голяма ефективност и новости на възпитателно-образователния процес в предучилищното и училищното образование.

Понятието **игрови педагогически технологии** съдържа в себе си група от похвати, методи и формиз а организация на педагогическия процес. Те са част от педагогическия процес и включват разнообразни упражнения и игри.

В публикация на С. Петкова *игровата технология* е определена като *цялостно образувание, обединяващо общо съдържание, сюжети и персонажи***.** Нейната специфика се определя до голяма степен от игровата среда, в която се осъществява: *игри с предмети, настолни, компютърни или игри в стаята* **[5].**

Лапбук технология – думата лапбук произлиза от англ. lapbook, което буквално се превежда като *сгъваема, наколенна книга* (lap – сгънат, колена book – книга) или това е малка сгъваема информационна книжка, в която се намират всички материали по дадена тема **[16].**

Информационни технологии разглеждаме ги като иновационна образователна технология, която включва всички компютърни и комуникационни технологии и техните приложения за обмен на информация. Мултимедийните технологии разрешават практическото реализиране на много идеи в образованието. В мултимедийните технологии (хипертекст, мултимедия, хипермедия) се събират всички постижения на информационните технологии. В образователно-възпитателния процес информационните технологии се осъществяват със средствата на компютърната техника. В случая това са: лаптоп, компютър, таблет, мултимедиен проектор, интерактивна дъска. На-

влизането на информационните технологии в българското училище се разглежда като възможност за активизиране на детския интелект и развиване на техническите и социалните компетенции на учениците. Компютърът и интернет заемат важна част от живота на съвременните деца, а родителите и учителите трябва да им помогнат да се справят с информацията и предизвикателствата на информационното общество **[7].** В контекста на разглеждане на информационните технологии и тяхното приложение, задължително условие е да се съобразяваме с тяхната допустима честота на дозиране. Според Въчева приложението на тези технологии не трябва да вредят на здравето на децата, а „*..трябва да отговарят на физиологичните норми и на санитарните изисквания*“ [1].

Изложение. Във връзка с научния проблем, който е обвързан с прилагане на предложените от нас иновационните образователни технологии в детската градина:

✓ ***Лапбук технология***

✓ ***Информационни технологии***

✓ ***Игрови технологии***

очакванията ни са, че именно те ще осигурят иновативност и конструктивизъм[1] в процеса на обучение, възпитание и социализация. Конкретните дейности трябва са насочени към:

– създаване на условия за ориентираност към интереса и към мотивацията на детето (ученика), към възрастовите и социални промени в живота му, както и към способността му да прилага усвоените компетентности на практика;
– използване на иновационни образователни технологии, методи, подходи и средства за допринасяне на по-голяма ефективност и новости в предучилищното и училищното образование.

Предложените технологии имат пряко отношение към стимулиране на познавателния интерес на децата. В този смисъл педагогическото майсторство на детския учител, според Дончева, е значимо и се активизира „…*чрез средствата, методите и похватите, които използва в ежедневните си взаимоотношения с децата…*“. Също така иновационните технологии провокират детското любопитство и любознателност, мотивират и задържат вниманието и интереса [2].

Една от основните задачи за осъществяване на нашето проучване е да конструираме и приложим експериментален иновационен образователен модел във възпитателно-образователния процес на 6 – 7-годишните деца.

За целта разработихме базов модел за иновационните образователни технологии за 6 – 7-годишните деца в предучилищна възраст както и модел №1 за иновационните технологии.

[1] Според Жан Пиаже. познавателното развитие е резултат от действия с елементите на обкръжаващата среда и интерактивното обучение има за резултат асимилацията и акомодацията към стимулите. Детето учи чрез активно изследване и взаимодействие.

В **Модел №1** разглеждаме иновационните технологии като резултат от еволюцията на иновациите и технологиите и тяхната симбиоза.

Иновациите[2] от своя страна условно ги разделяме на *педагогически иновации* и *технологични иновации*. Различни автори определят понятието *иновация* като едно от ключовите на съвременната наука и образование. При определяне същността на това понятие липсва единство между авторите.

В контекста на образованието Ст. Кръстева дефинира понятието *иновация* като *такава промяна, при която чрез използване на изобретение или съществуващи вече инструменти по нов начин се въвеждат в практиката нови и полезни методи, техники, продукти и услуги, и така създаденото ново измерение за действие и реорганизация в обществото*[**3**].

Целите на иновацията се конкретизират в педагогически план – *усъвършенстване на учебно-възпитателната работа; повишаване на качеството на образователната услуга; ефективността по отношение на професионалната и общообразователната подготовка, която дава възможност на обучаваните за реализация в живота* [**12**].

Може да се обобщи, че същността на иновациите в образованието се свързва с усъвършенстване на обучението и възпитанието на децата, учебния опит на учениците, подобрени или нови дейности и методи на работа в детската градина и училище.

Понятието педагогическа иновация се характеризира със своята многозначност.

Педагогическата иновация М. Стефанова дефинира като: *научно-педагогическо решение на педагогическа изследователска или творческа задача, което се характеризира с въведена в практиката социално-индустриализирана новост, полезност и приложимост, както и с възможно и необходимо законово право на претенция*, тя допълва – *Заедно с това педагогическата иновация притежава индивидуална ценност* **[10].**

При педагогическата иновация става дума за особен вид нововъведение, за процес съответстващ на нов тип разбиране и мислене, насочен към хуманистичните ценности и към детето като уникална ценност и неповторим индивид. Педагогическата иновация решава организационни и съдържателни проблеми в определена образователна област (занималня, детска градина, училище, класна стая) **[8].**

В по-широк смисъл под технология се разбира система от логически, последователни, паралелни и смесени дейности, насочени към постигане на определен резултат. Технологията е задължително свързващо звено между теорията и практиката. Изучаването на технологиите цели преди всичко развитие на технологично мислене.[3]

---

[2] Иновация (на латински: *novatio*) *или* нововъведение е употребата на нови идеи, процеси, стоки, услуги и практики по повече или по-малко комерсиален начин, базирайки се на (ново) приложение на науката и/или техниката.

[3] Разбираемо е, че тълкуването на понятието *технология* е свързано с редица условности и особености. Това, което философите са влагали в това понятие от времето на Аристо-

Съвременните технологии се основават на постиженията на научно-техническия прогрес и са насочени към производството на продукт: *материалната технология създава материален продукт, информационните технологии – информационен продукт.*

Технологиите, използвани в областта на образованието, могат да се нарекат образователни технологии. Те могат да се разделят на две големи групи: за *институционализирано образование* и за *свободно образование.*

Технологическият подход[4] в образованието се прилага все повече и се съчетава с интерактивните методи и похвати на обучение във връзка с конструктивистката образователна парадигма (парадигма – модели, водещи идеи).[5]

Педагогическата технология най-общо може да се разглеждакато вид социална технология, която преработва, моделира, модифицира, конструира една или други теории, принципи, подходи и методика то интегрира знания от различни области на науката и практиката, за ефективно и оптимално решаване на образователни и възпитателни цели [4].

Технологични иновации – в съвременната детска градина е необходимо използването на иновативни педагогически технологии и методи, които да поставят детето в центъра на педагогическите процеси. Една от посоките за развитието на съвременната образователна среда са: създаване и разпространяване на технологични иновации и на педагогически иновации. За предучилищна възраст най-подходящи са технологиите ориентирани към личността, които отговарят на възрастовите особености и възможности на децата.

Друг компонент от структурата на Модел №1 са *иновационните педагогически технологии.* По-конкретно разглеждаме иновационните образователни технологии в предучилищна възраст. Става въпрос за разгледаните погоре съвременнио бразователни технологии, апробирани в детската градина – „Лапбук технология", информационни технологии и игрови технологии за допринасяне на по-голяма ефективност и новости на възпитателно-образователния процес в предучилищното образование.

тел, е лесно обяснимо – *правила и похвати за водене на ефективен спор*. Това е било основополагащо, тъй като технологиите на писаното слово са били твърде примитивни.

Днес обаче, както пише **Николас Кар***: Всяка технология е израз на човешката воля. Чрез инструментите ние се опитваме да разширим властта и контрола си над онова, което ни заобикаля – природата, времето, разстоянието, хората около нас.* Според автора *технологиите могат да се разделят приблизително на четири категории според начина, по който допълват или разширяват нашите природни заложби*Четвъртата категория е наречена от социалния антрополог **Джак Гуди** и социолога **Даниел Бел „интелектуални технологии".** Според **Н. Кар** именно интелектуалните технологии имат най-голяма и най-продължителна власт над това какво и как мислим **[вж. 15].**

[4] Технологическият подход – при който акцентът се поставя, върху процеса, върху самата технология за реализация на едни или други форми или методи на обучение **[6]**.

[5] Конструктивизъм-теория за ученето и знанието, която обхваща редица области като епистемология, педагогика и образователна психология; **[17]**.

Следващият компонент от предложения модел са технологиите. Във връзка с нашето изследване се спряхме на *педагогическата технология, образователните технологии и информационните технологии*.

От гледна точка на теорията на педагогиката е закономерно *педагогическата технология* да бъде резултат, при условие че е налице съответна педагогическа иновация. Според предложения модел структурните и функционални връзки са изключително сложни.

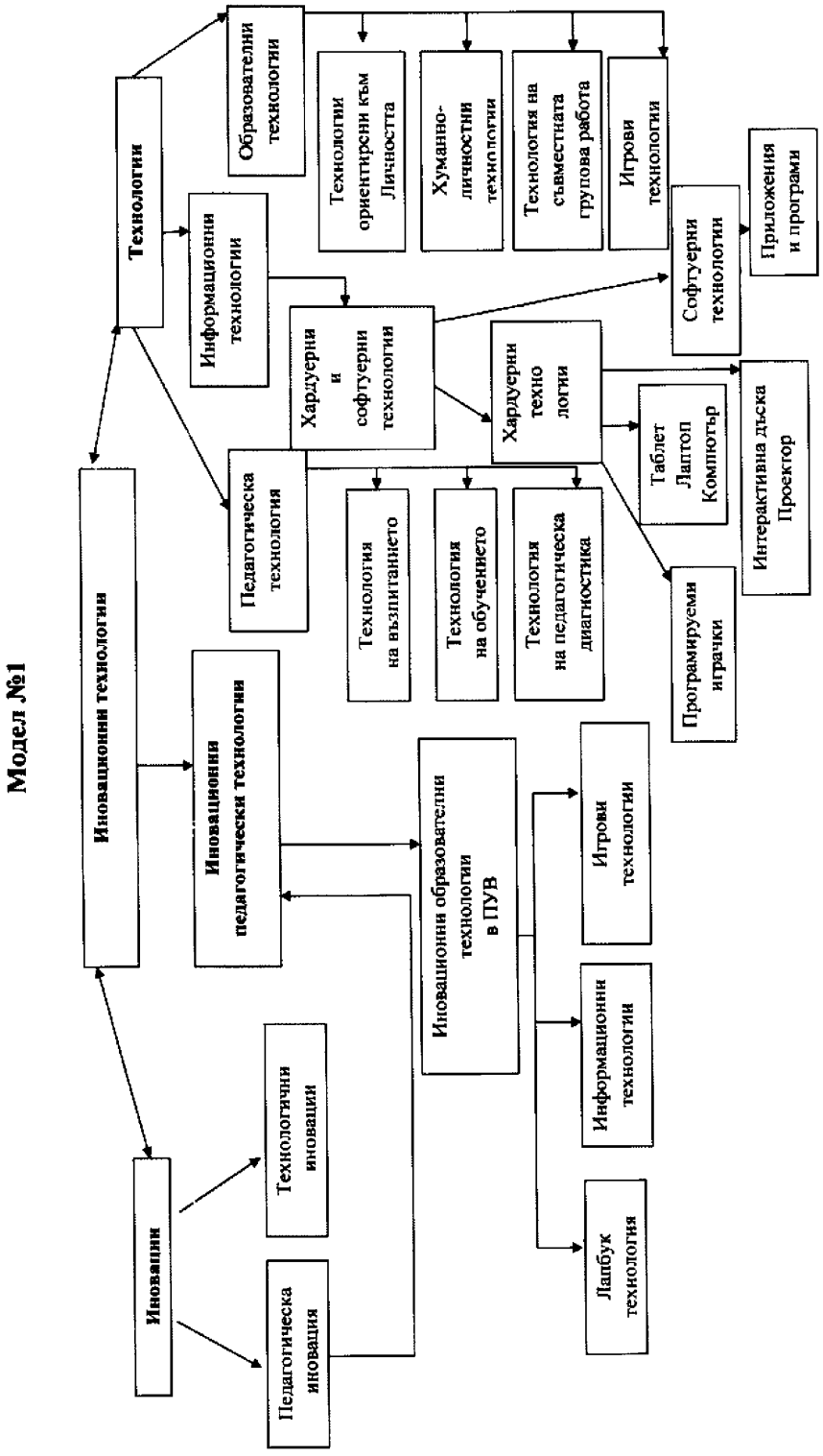
Първият акцент поставяме върху видовото разнообразие на **педагогическите технологии**: *1. технология на възпитанието; 2 технология на обучението и 3. технология на педагогическата диагностика*[**4**]**.**

Вторият акцент е върху **образователните технологии**, които са: 1. технологии, ориентирани към личността; 2. хуманно-личностни технологии; 3. технология на съвместната групова работа и 4. игрови технологии (идеи, защитавани от Факирска).

Третият акцент, е върху агресивното навлизане на **информационните технологии** във възпитателно-образователния процес в предучилищното образование. Въпреки че хардуерните и софтуерните технологии се възприемат като твърде сложни системи, в контекста на нашите идеи става въпрос за практико-приложно използване на: програмируеми играчки, таблет, лаптоп, компютър, интерактивна дъска и мултимедиен проектор.

Заключение. В заключение може да се обобщи, че така конструирания модел създава реална предпоставка за систематизиране на отделните компоненти в него, а също така и на определяне на динамичните връзки и взаимодействия между тях. От своя страна това разкрива възможности за развитие на модела за иновационните технологии във възпитателно-образователния процес на 6 – 7-годишните деца в зависимост от тенденциите на развитие на интелектуалните технологии в образователното пространство, като за целта периодично и селективно се провеждат нови изследвания върху отделни компоненти на системата.

Модел №1


Технологии
Образователни технологии
Технологии ориентирани към Личността
Хуманно-личностни технологии
Технология на съвместната групова работа
Игрови технологии
Информационни технологии
Хардуерни и софтуерни технологии
Софтуерни технологии
Приложения и програми
Хардуерни техно логии
Таблет Лаптоп Компютър
Интерактивна дъска Проектор
Педагогическа технология
Технология на възпитанието
Технология на обучението
Технология на педагогическа диагностика
Програмируеми играчки
Иновационни технологии
Иновационни педагогически технологии
Иновационни образователни технологии в ПУВ
Игрови технологии
Информационни технологии
Лапбук технология
Иновации
Технологични иновации
Педагогическа иновация

Литература:

1. Въчева, С. Предучилищно образование – актуални проблеми. Учебно помагало. Шумен, Университетско издателство „Еп. Константин Преславски“, 2014, ISBN 978-954-577-915-2.
2. Дончева, Ю. Познавателните интереси към околната действителност – референтен компонент в структурата на интелектуалното развитие на децата от предучилищна възраст – сп. Педагогика. бр. 1, с. 123, 2014.
3. Кръстева, Ст. Социолого-педагогически аспекти на иновациите в средното образование. Автореф. на дис. София, 2008.
4. Павлов, Д. Образователни информационни технологии. Модул 1. София. 2001.
5. Петкова, С. Игрова технология на педагогическото взаимодействие в „Конструиране и технологии“ – сп. SocioBrains, ISSUE 45. 2018, с. 229, ISSN 2367-5721.
6. Петров, П, П. Петров. Иновационни образователни технологии и интерактивни методи на обучение (Теоретични и приложни аспекти). София: Авангард Прима, 2017.
7. Попкочев, Т, И. Стаматова, П. Иванов. Иновационни практики в образованието. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“, 2011.
8. Радкова, Д. Приемственост между детската градина и началното училище. Иновации и технологии в образователния процес. – Сп.Образование., София: 2012, бр. 4, с. 95.
9. Сотиров, Ч., Е. Люцканова. Системата „Двигателна готовност” – фактор за социализацията на децата в предучилищна възраст, УИ, Ш, 2014.
10. Стефанова, М. Педагогическата иновация. София, 2005.
11. Факирска, Й. Предучилищна педагогика. Русе: Русенски университет „Ангел Кънчев“, 2012.
12. Такворян – Солакян Левон Б. Иновационни образователни технологии и подходи. София, 2012.
13. Закон за предучилищното и училищното образование, 2016.
14. Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищно образование, Обн. – ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г.
15. Carr 2012: Nicholas Carr. Под повърхността. Как интернет влияе върху чувството, мисленето и паметта. Превод от английски. София: Издателска къща „ИнфоДАР“ ЕООД, 2012.
16. https://lapbooking.wordpress.com/lapbook/
17. https://bg.wikipedia.org/wiki/Конструктивизъм

PhD Irina Stoyanova,
Faculty of Education
Konstantin Preslavsky – University of Shumen
i.b.stoyanova@shu.bg

МОТИВАЦИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛЕН ЕТАП ЗА УСВОЯВАНЕ ОСНОВИТЕ НА КЛЮЧОВАТА КОМПЕТЕНТНОСТ „ИНИЦИАТИВНОСТ И ПРЕДПРИЕМЧИВОСТ“

Йорданка С. Пейчева

MOTIVATION OF PUPILS FROM THE INITIAL STAGE OF LEARNING THE BASICS OF KEY COMPETENCY “INITIATIVE AND ENTREPRENEURSHIP”

Yordanka S. Peycheva

***Abstract**: When determining the degree of formation of the key competence „initiative and entrepreneurship“, which is fundamental for the subject of Technology and Entrepreneurship, it is necessary to study the didactic conditions and the motivation of the students to carry out activities in this direction. The present study is based on the fact that motivation „unlocks“ the activity of the indivi dual, and it is a basic characteristic of the studied key competence. Therefore, in order to establish the etiology of motivating behavior of children, it is necessary to clarify the factors that create or suppress their activity in order to direct the pedagogue's actions in order to implement effective technological training.*

***Key words**: interest, motivation, technological culture, primary school*

Изследването е финансирано по проект „Съвременни аспекти на педагогическата комуникация“ № РД-08-81/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Един от принципите в съвременната система на предучилищното и училищното образование е ориентираност към интереса и към мотивацията на детето и ученика, към възрастовите и социалните промени в живота му, както и към способността му да прилага усвоените компетентости на практика“ [5].

Етимологичното значение на термина „интерес“ (на латински interesse – „в средата съм“) изразява отношението на съответствие между организма и средата. Всяко поведение е мотивирано от някакъв интерес. Б. Минчев определя мотивацията (Motivation) като движещата сила, която стои зад всички действия

на индивида. Тя включва целева насоченост на поведението и изисква получаването на пряка и своевременна връзка между целенасочените действия и постигнатите резултати. Крайният резултат винаги има субективно значение и психологическа ценност. Същият автор посочва основните функции на мотивите:

- подбуждат и насочват активността на индивида;
- задават смисъл на действията на индивида;
- служат като обяснителни схеми [4].

Мотивите са свързани с потребностите и предметите, с които могат да се задоволят. Само чрез опредметяването потребността придобива насочващо значение. Върху една и съща потребност могат да възникнат различни мотиви. Мотивите съществуват като: осъзнати (когато са определени, анализирани, действието е осъзнато) и неосъзнати (когато активността е насочена към „други цели", не е представена в съзнанието). От друга страна те биват познавателни и непознавателни (материални) мотиви. Познавателната мотивация се изгражда върху потребността от разбиране, от осмисляне, от получаване на знания за действителността [9].

Познавателната мотивация обикновено присъства паралелно с непознавателната, по-рядко се явява като самостоятелна и основна за учениците. За тях тя е по-скоро неосъзната.

Изследвайки мотивацията в обучението по роден език, С. Добрева използва подход, при който „анализира гледните точки на субектите на образователния дискурс (учител и ученици) относно влияещите върху ефективността и резултатността на обучението фактори; опитва се да съотнесе проблема за мотивационната сфера с проблеми като комуникативна компетентност, аспекти на образователния процес (преподаване, учене, оценяване), образователни практики и модели (стил на общуване, стил на преподаване, интерактивност, иновативни образователни техники)" [2]. Споделям мнението на авторката, че мотивацията може да бъде разчетена като детерминатор/стимулатор за „придобиване на компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности", както и за „формиране на устойчиви нагласи и мотивация за учене през целия живот" [(ЗПУО), цит. от Георгиева, С.].

Затова, когато изследваме мотивите на учениците за придобиване на определена компетентност, наред с отношението им към учебното съдържание, трябва да проучваме също влиянието на използваните от учителя методи, форми, педагогическото общуване с преподавателя и условията, които той създава за контакти и взаимоотношения в колектива. В същата посока е и изследването на Д. Балкански, който „разкрива ролята на позитивното възпитание, чрез което се дава възможност за обогатяване на познавателните интереси, активността, инициативността и самочувствието на детето, развива неговите положителни качества. Важна е ролята на развиващата образователна среда, в която възрастните насърчават, стимулират, разгръщат детската нестандартност чрез разнообразие от дейности и ситуации." [1].

При установяване степента на формиране на ключовата компетентност „инициативност и предприемчивост“, която е основополагаща за учебния предмет *Технологии и предприемачество,* е необходимо да се проучат интересът и мотивите на учениците за осъществяване на дейности в тази посока. Основанията ни затова са, че мотивацията „отключва“ активността на индивида, а тя е основен белег на изследваната ключова компетентност. От казаното дотук следва, че за установяване на етимологията на мотивиращото поведение на децата, е необходимо да се изяснят факторите, които създават или подтискат тяхната активност, за да се насочат в правилна посока действията на педагога за осъществяване на ефективно технологично обучение.

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. [3].

Същността на ключовата компетентност инициативност и предприемачество е 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. В тази насока предприемаческата култура, залегнала в концепцията на учебните програми, 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. 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 съобразно индивидуалните потребности и възможности на всеки ученик (познавателни, емоционално-афективни и психомоторни).

Осигуряването на „практико-действени условия за избор на активност“ е заложено като приоритет в актуалните учебни програми за технологично обучение. Изразява се в следните дейности на 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“ [6].

Активността на личността е основен двигател на човешкия прогрес. Ето защо е необходимо да се създават предпоставки за нейната проява и развитие още в най-ранна възраст. Началният етап на основната училищна степен е много важен за развитието на личността в тази насока.

Основните параметри на предприемаческата култура могат да се обобщят по следния начин:

1. инициативност;

2. поемане на отговорност;
3. организаторски умения, лидерство;
4. умение за работа в екип;
5. готовност за участие в благотворителни каузи (развитие на ценностната система);
6. креативност;
7. далновидност;
8. познавателна активност
9. практическа подготовка/активност [7].

Настоящото изследване относно мотивацията на учениците за усвояване основите на ключовата компетентност „инициативност и предприемчивост", се базира от една страна на посочените параметри, чрез които се регистрират нагласите и мотивацията на учениците към съответните дейности, а от друга – установяват се оптималните условия на учебната среда за тяхното реализиране.

За целта бе проведена следната анкета с ученици от III клас:

1. Предлагал ли си своя идея в часовете по технологии и предприемачество?

А) да;
Б) да, само когато темата ми е интересна;
В) не, защото се притеснявам;
Г) не ми е давана възможност.

2. Какво е отношението на съучениците ти, когато предлагаш своя идея?

А) изслушват ме;
Б) започват да ме уважават повече;
В) присмиват ми се;
Г) не ме изслушват;
Д) не предлагам нищо, защото се притеснявам от тях.

3. Как се отнася учителят към теб, когато предлагаш нещо?

А) изслушва ме;
Б) често ме прекъсва и казва, че не съм прав;
В) не предлагам нищо, защото се притеснявам от учителя.

4. Как постъпваш, ако сгрешиш?

А) признавам си;
Б) срамувам се;
В) не си признавам, за да не ми се карат.

5. Би ли приел да си отговорник на група, с която трябва да работиш?

А) да, ще се справя;

Б) да, за да покажа на учителя, че мога да се справя;

В) не, защото децата няма да ме слушат;

Г) не, защото се притеснявам.

6. Обичаш ли да работиш в група с други деца?

А) да, но с такива, които харесвам;

Б) да, забавно е;

В) не, защото не се разбираме, когато сме повече.

7. Участвал ли си в благотворителни инициативи?

А) да, смятам, че трябва да се помага на хора, които имат нужда;

Б) да, защото и другите го правят;

В) не съм участвал, но бих искал да помогна на някого;

Г) не и не желая.

8. Би ли потърсил допълнителна информация за някои технически новости?

А) не;

Б) да, интересно ми е да научавам нови неща;

В) да, но ще ми трябва помощ;

Г) да, за да спечеля симпатиите на съучениците си;

Д) да, за да спечеля симпатиите на учителя.

9. Според теб полезни ли са уменията, които усвояваш по технологии и предприемачество?

А) да;

Б) не, но се старая заради учителя;

В) усвоявам ги, за да не ми се подиграват съучениците;

Г) не, но се старая заради родителите си;

Д) не;

Е) не мога да преценя.

10. Проявяваш ли творчество при изработването на изделия?

А) да, интересно ми е;

Б) да, защото искам да впечатля учителя;

В) да, защото искам да впечатля съучениците си;

Г) да, за да зарадвам родителите си;

Д) не, няма смисъл.

11. Смяташ ли, че предстоящата работа трябва да се планира?

А) да, планът е важен за успешното изпълнение;

Б) да, но не обичам да планирам;

В) не, но учителят го изисква;

Г) не зная как се планира.

В изследването са включени 80 ученици от III клас, тъй като те учат по новите учебни програми, чието съдържание и приоритети се основават на параметрите на ключовата компетентност „Инициативност и предприемчивост".

Според 93% от анкетираните третокласници учителите създават условия за предлагане на идеи от учениците в часовете по технологии и предприемачество. Това означава, че повечето педагози успешно реализират стратегията, заложена в актуалната учебна документация. 62,5% от учениците се възползват от тези възможности и проявяват инициативност, като 7,5% от тях го правят само когато темата им е интересна. Всички те оценяват подкрепата на учителя и се чувстват спокойни, че мнението им ще бъде чуто.

Близо 1/3 (31,25%) не предлагат свои идеи, защото се притесняват. Повечето от тях имат причина, която се отразява негативно на мотивацията им: 16% от тях споделят, че децата им се присмиват, 24% казват, че не ги изслушват и още толкова смятат, че съучениците им не ценят тяхното мнение. 20% от учениците, които не проявяват активност в тази насока, изтъкват, че учителят не създава необходимите условия за тяхната изява – учителят ги прекъсва или казва, че не са прави. Малка част от тази група деца не посочват основателна причина за притеснението си. Само 6,25% считат, че не им е давана възможност за споделяне на свои идеи.

Когато изследваме самочувствието и увереността на учениците като предпоставка и условие за тяхната готовност да поемат отговорност и лидерска позиция в колектива, е важно да установим как се отразява върху детската психика допускането на грешки? Повечето от децата, участващи в анкетата (70%), не се страхуват да признаят неуспеха си, 25% се срамуват, а 5% не си признават, за да не им се карат. Следователно, можем да приемем, че страхът от провал при повечето ученици не е пречка за мотивацията им да изявяват своята активност и креативност. С останалите трябва да се работи в насока за укрепване на самочувствието и увереността им, че грешката не е провал, а урок и може да се коригира.

Поемането на отговорност за осъществяване на лидерство е една от характеристиките на ключовата компетентност „Инициативност и предприемчивост". 73,75% от децата изразяват готовност да приемат предизвикателството – заради личната увереност във възможностите си (61,25%), а при 12,5% – за да покажат на учителя, че могат да се справят. 26,25% не желаят да поемат ръководна роля в групата, в която работят. Мотивите на 21,25% от втората група са собствените им притеснения, без да посочват конкретна причина, а на 5% – че съучениците им няма да ги слушат.

Много е важно у децата да се развие необходимата мотивация за работа в екип, тъй като това е предпоставка за формиране на редица социални качества и умения: толерантност, взаимопомощ, инициативност, поемане на отговорност, комуникативни умения и други.

При изследване на отношението на учениците към екипната работа, се установява, че повечето ученици (97,5%) предпочитат груповата работа. 75% нямат претенции с кого ще работят, а 23% предпочитат да бъдат с деца, които харесват. Само 2,5% от всички анкетирани третокласници не желаят да работят в екип, тъй като смятат, че децата в групата обикновено не се разбират. В тези случаи е необходимо педагогът да въведе по-ясни правила и контрол за тяхното прилагане, както и да поработи за създаването на по-толерантни взаимоотношения.

Паралелно с проучване на отношението и мотивацията на учениците за участие в благотворителни каузи, бе установено каква част от тях реално са участвали в подобни акции. Оказа се, че не всички, а малко повече от половината (62,5%) са участвали в благотворителни инициативи, въпреки, че във всеки учебник се предоставя такава възможност. Това е една от характеристиките на ключовата компетентност „Инициативност и предприемчивост", свързани с морала, с възпитанието, толерантността, които трябва да възпитаваме като необходими личностни качества у подрастващите днес. Все пак, утешителното е, че у 33,75% от анкетираните заявяват своето разбиране и готовност за участие в благотворителни инициативи. Те са убедени, че трябва да се помага на хора, които имат нужда. Тези, които не са участвали в подобни каузи и нямат желание за това, са само 3,75%.

Изводът е, че педагозите трябва да насочат усилията си не толкова към създаването на мотивация за участие в благотворителни акции у учениците, защото те съществуват при повечето от тях, колкото да осъществят реалната им организация. Предполага се, че попаднали в такава позитивна среда, тези, които не са декларирали желанието си за участие, ще променят отношението и мотивацията си в положителна посока.

При изследване готовността на учениците за проява на познавателна активност, се установява че значителен брой (72%) от тях биха потърсили допълнителна информация за научните технически достижения. При 68,75% личният интерес е в основата на тяхната познавателна мотивация – те споделят, че им е интересно да научават за новостите в областта на техниката и технологиите. 18,75% споделят, че за намирането на желаната от тях информация ще им бъде необходима помощ. Този проблем би могъл да бъде решен до голяма степен от учителя, който преди разглеждането на определена тема, може да препоръчва на учениците информационни източници за самостоятелна подготовка по желание. Алтернативен вариант е подготовката на образователно портфолио или други дидактични материали, в които освен посочване на допълнителна литература по някои теми, може да се дадат допълнителни сведения по други.

Много малко са децата (3,75%), които биха потърсили допълнителна информация, за да участват активно в часа, за да спечелят симпатиите на учителя.

Резултатите от анкетата сочат, че личностната мотивация на учениците за осъществяване на практическа подготовка по технологии и предприемачество е на високо ниво – 93,75% от тях са убедени, че практическите умения, които се усвояват в часовете, ще им бъдат полезни. Само 1 ученик (1,25%) дава отрицателен отговор, а 2,5% не могат да преценят.

При изследване нивото на креативност се установява, че процентът на учениците, които споделят, че проявяват творчество при изработването на изделия, е доста висок – 98,75%. Мотивите на 81% от анкетираните са с познавателен характер и са осъзнати – те са креативни заради интереса си към самия процес на откривателство и любопитство към крайния резултат, те имат потребност от творческа изява. 10% се изявяват като творци с мотивация за спечелване на авторитет в колектива – те се стремят да впечатлят съучениците си. 7, 5% искат да зарадват родителите си. Само 1 ученик е негативно настроен към този тип дейност.

Друг очакван резултат от реализацията на ключовата компетентност „инициативност и предприемчивост“ е умението за планиране, а то представлява основа за формиране на качеството далновидност. На въпроса: „Смяташ ли, че предстоящата работа трябва да се планира?“, по-голямата част от учениците осъзнават ползата от планиране на предстоящата работа и че това е гаранция за успех (95%). Само 6% от тях споделят, че въпреки необходимостта от планиране, те не обичат да го правят. Само 7, 75% считат, че това е излишно, но учителят го изисква. 1 ученик не знае как се планира.

В заключение могат да се направят следните обобщения:

- По отношение на изследваната ключова компетентност „инициативност и предприемчивост“, у третокласниците преобладават осъзнатите, познавателни мотиви. Считам, че това е резултат от правилна дидактическа реализация на стратегията на учебните програми в учебното съдържание по технологии и предприемачество, както и от ролята на педагозите за гарантиране на една благоприятна, отзивчива среда, в която се осъществява технологичното обучение.
- Съществуват още възможности за подобряване условията на образователната среда по отношение на:
  - педагогическото общуване – учителят да дава възможност на всички ученици активно да участват в урока, като ги стимулира да предлагат идеи, както и търпеливо да ги изслушва;
  - провокиране на познавателната активност на учениците – засилване на интереса към новостите в света на науката и технологиите чрез разширяване и периодично актуализиране на информацията от учебното съдържание, трансформирането ѝ под формата на подбуждаща информация; включване на учениците в търсенето, обобщаването и представянето ѝ;

– да се създават повече условия за работа в екип, като се въведат конкретни правила за организация и общуване;
– да се реализират повече благотворителни инициативи с активното участие на учениците като инициатори, организатори и участници.

В резултат на казаното дотук, става ясно, че компонентът на урока по технологии и предприемачество, свързан с мотивацията, е от изключителна важност. Когато у ученика се създаде интерес към проблема, преподавателят трябва да го стимулира към формиране на мотивация за осъществяване на ефективни познавателни действия, водещи до намирането на решения.

Учебните програми предоставят свобода на педагога при подбора на методи и средства за постигане на очакваните резултати. Това е възможност за проява на креативност от негова страна съобразно специфичните особености на учениците, с които работи, както и за внедряване на педагогически иновации с цел по-висока ефективност на обучението. Според С. Петкова „индикатори за иновативност в педагогическата практика за формиране на начална технологична култура са: прилагане на нови методи; подобрени процедури; с какво се различават и надграждат съществувщите практики; иновативност на национално или на местно ниво; устойчивост на постигнатите резултати; част ли е практиката от дългосрочни целенасочени усилия; довела ли е до по-добри резултати; приложима ли е и в други ситуации; възприема ли се добре от децата и възрастните“ [8].

Ето защо е препоръчително учебното съдържание да се реализира чрез разнообразни форми и дейности. Тенденцията е новите знания и умения да се придобиват чрез проучване, наблюдение и практическа дейност, обвързана с реалността и житейския опит на учениците. Да се създават дидактически условия за познавателното и личностното им развитие чрез генерирането на идеи, колективно обсъждане, вземане на решение, тестване на модели. Да се стимулира и подкрепя самостоятелната им проучвателна работа. Чрез подходящи дейности да се осъществява процесът на възпитание на личностно значимите качества инициативност, предприемчивост и отговорност и да се формира позитивно отношение към труда, към съвременната техника и технологиите, в резултат на което се полагат основите на съвременните ключови компетентности, определени с Европейската референтна рамка.

Литература:

1. Балкански, Д. Откриване и стимулиране на деца с изобразителни и творчески способности. Шумен: УИ «Епископ К. Преславски», 2010, ISBN 978-954-577-560-4, с. 22
2. Георгиева, С. Няколко гледни точки за мотивацията и техниките за повишаването ѝ в обучението по български език. – В: XII Международен балкански образователен и научен конгрес „Образование за живота, професионалната реализация и благополучието“. България, Несебър: Тракийски университет Стара Загора, 28. – 30.09.2017, ISSN 2535 – 1125, с. 450 – 460.

3. Европейска квалификационна рамка. Люксембург, 2009. Служба за официални публикации на Европейските общности, 2009 – https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eaceqf/files/broch_bg.pdf
4. Минчев, Б. Човешката мотивация. www.borisminchev.info
5. МОН. Закон за предучилищното и училищното образование, обн. в ДВ, бр. 79, 13.10.2015
6. МОН. Учебни програми по Технологии и предприемачество I, II, III клас. София., 2016, 2017
7. Пейчева, Й. Познавателна активност и креативност в обучението по технологии и предприемачество. Шумен: УИ „Еп. К. Преславски", 2018
8. Петкова, С. Иновационни техники за формиране на умения за интерпретация в конструктивната дейност на деца от предучилищна възраст. сп. „Посоки", кн. 6, 2009
9. Стаматов, Р. Развитие на познавателните действия. Пловдив: Пловдивско университетско издателство, 1993

доц. д-р Йорданка Стоянова Пейчева
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет
y.peycheva@shu.bg

ИЗСЛЕДВАНЕ РАВНИЩЕТО НА МАТЕМАТИЧЕСКИТЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ НА ПЪРВОКЛАСНИЦИТЕ (диагностичен инструментариум)

Калина Ив. Алексиева

STUDY OF FIRST-GRADERS' LEVEL OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE AND SKILLS (diagnostic toolbox)

Kalina Iv. Aleksieva

***Abstract**: In this study, the author presents examination methods used to study the level of mathematical knowledge and skills of future first graders according to the 2003 state educational standards for educational content.*

***Key words**: pre-first grade preparation, educational programs, examination methods, state educational standards*

Изследването е финансирано по проект „Съвременни аспекти на педагогическата комуникация" № РД-08-81/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

Проблемът за математическата подготовка на децата за училище и диагностицирането ѝ е особено важен и актуален в съвременната реалност. Успешното и целенасочено развитие на детето може да се насърчава, ръководи и надгражда само ако се познават неговите индивидуални особености и възможности. Диагностицирането на детските постижения, разкриването на пропуските и особеностите на детското развитие рефлектират положително върху подготовката и готовността на детето за училище.

Изследвания на знанията и уменията на децата, специално по математика, са правени от редица автори. В края на 50-те години задълбочено и твърде разностранно проучване на количествените и пространствените представи на голям брой деца, постъпващи в първи клас осъществява Я. Ф. Чекмарьов. [8] У нас също през 50-те години проучвания върху знанията на децата за числата и уменията им да броят прави проф. Хр. Николов [7].

През 60-те и 70-те години задълбочени изследвания върху математическите знания и умения на новопостъпващите първокласници се осъществя-

ват от А. Маджаров и Р. Радев. Те се отличават не само със своята разностранност, но и с големия си обхват и лонгитюдиналност.

Според А. Маджаров познаването на изходното състояние, т.е. на равнището, от което започва целенасоченото организирано обучение на учениците и разкриването на индивидуалността на всеки ученик, са значими проблеми за рационално организиране и за оптимално функциониране на учебно-възпитателния процес [6].

В отговор на поставените въпроси в периода от учебната 1962/63 до 1973/74 г. авторът осъществява мащабно изследване, като проучва математическата подготовка на около 2 700 седемгодишни деца, постъпващи в първи клас. За целта разработва **Анкетна карта**, като се ръководи от публикуваната такава от Н. Ф. Чекмарьов, но модифицирана съобразно българските условия. В анкетната карта включва: 1) *право и обратно броене; 2) броене на предмети; 3) знания за цифрите и умения за писането им; 4) сравняване на числа; 5) умение за записване на числа с цифри; 6) аритметични задачи; 7) геометрични фигури; 8) понятия „повече“, „ по-малко“, „по-дълъг“, „по-къс“, „ляв“, „десен“, „горе“, „долу“, „напред“, „назад“ и др*.

Резултатите от изследванията на автора върху проблема за елементарните математически знания и свързаните с тях умения, с които различни групи деца постъпват в първи клас и динамиката на изследвания процес са обобщени в книгата „Математическата подготовка на седемгодишните деца“ [6].

По проблема за подбора на подходяща диагностична методика за проучване математическата подготовка на децата, постъпващи в първи клас и математическата им подготовка в края на първи клас, работи Р. Радев [1]. В резултат на направени изследвания, авторът предлага *индивидуален тест за проверка на математическите знания*, като **показателите** за проверка и оценка на резултатите от този тест са: *броене – до и над десет, характер на броенето; съответствие между множества, установяване на съответствие между числа и множества; сравняване, разбиране смисъла на думите „повече“, „по-малко“; знания за цифрите и умения за записването им; събиране и изваждане на числата до десет; текстови задачи с едно пресмятане; знания за мерни единици (метър, литър, килограм); за българските пари (банкноти и монети); за геометричните фигури* [4].

В периода от учебната 1985/86 г. до 1993/1994 г. Д. Димитров провежда модифицирано лонгитюдинално проучване с цел установяване на знанията, уменията и навиците на 1848 първокласници с помощта на модифицираната от А. Маджаров методика на Н. Ф. Чекмарьов. Резултатите от изследването са сравнени с аналогичното проучване, проведено 20 години по- рано под ръководството на А. Маджаров, и са публикувани в книгата „Математическа подготовка на децата за училище“. Съществен елемент за проучването е, че в този период първокласниците са **шестгодишни** [3].

По-нови разработки по проблема за определяне степента на овладяване на елементарни математически знания и умения от децата на 6–7-годишна

възраст с оглед предстоящото им обучение по математика в първи клас представя Г. Кирова. Разработеният авторски диагностичен тест, предназначен за началните учители от държавните и частни училища у нас, включва вербални и невербални задачи. Обособени са **седем показателя** за изследване на входното равнище на знанията, насочени към математическото обучение: 1) *ориентация в пространството; 2) умение за групиране на предмети по даден признак; 3) начални понятия за дължина, тежина, вместимост; 4) понятия за релациите: „по-голямо", „по-малко", „равно"; 5) понятия за числата до десет; 6) елементарни аритметични операции от събиране и изваждане в кръга до 5; 7) понятия за геометричните фигури*, които се отчитат чрез набор от критерии [5].

Авторът предлага **нов начин** на съчетаване на познатите до момента в литературата показатели и на формата на поставяне и изпълнение на тестовите задачи. Графичното представяне на всички задачи, занимателното им онагледяване ги правят по достъпни до детето, емоционалното напрежение и стресовите елементи са сведени до минимум. Разработените картони улесняват максимално началния учител, тъй като отпада необходимостта от осигуряване на дидактични материали, фигури, предмети, които са заменени с техните графични модели.

В отговор на учебната документация, свързана с новоприетите държавни образователни стандарти и изискванията за обновяване на инструментите за оценяване на обучението като цяло, и в частност – по математика, се насочихме към идеята да разработим и апробираме в реална учебна среда диагностичен инструментариум за проследяване постиженията на съвременните 6–7-годишни деца. Акцентът в нашето изследване е насочен към актуалното състояние, проблемите и тенденциите в развитието на проучваното явление – *„математическата подготовка на децата за училище"*, в контекста на променящите се образователни парадигми.

Наблюденията и поредицата изследвания показват, че учебно-възпитателната практика изисква перманентна обратна информация за проблемите в усвояването на базисни математически знания, за да се приложат адекватни и навременни мерки по преодоляването им.

Оценяването на постиженията на децата в края на подготвителната група и в подготвителния период на първи клас е свързано с определяне на степента на овладяване и демонстриране на знания и умения, определени в учебните програми [2]. Измерването на математическата грамотност има за цел да определи доколко в края на задължителното предучилищно обучение са формирани знанията, уменията, ценностите и нагласите, смятани като определящи за успешна адаптация и реализация в училище. От това следва изводът, че диагностичните тестове трябва да са критериално ориентирани и съобразени с *очакваните резултати*, заложени в образователните стандарти за учебно съдържание по всяко направление.

В настоящата статия ще представим вариант на авторски диагностичен тест, разработен и апробиран в реална учебна среда в края на 4-та под-

готвителна група и в началото на първи клас в две последователни учебни години.

Целта на разработения диагностичен тест е установяване нивото на формираните компетентности – знания, умения и отношения, дефинирани като очаквани резултати от обучението по образователно направление „Математика“ в края на четвърта подготвителна група и разкриване на техния характер – доколко са *съзнателни и трайни* и как влияят върху успеваемостта в първи клас.

Показателите включват знания и умения по образователните ядра, заложени в учебната програма за четвърта подготвителна група:

• ***Знания на децата за количества, числа и отношения***

Съобразно очакваните резултати в **ядро „Количествени представи“** детето трябва да има: *конкретни представи за похвати за сравняване на количества в нагледно-практически план; диференцирана представа за количествени отношения („толкова – колкото“, „поравно“, „повече“, „по-малко“); конкретни представи за числата до десет и броене (количествено и поредно); диференцирани представи за цифри и стрелки; конкретни представи за аритметичните действия събиране и изваждане (прибавяне, отнемане) на един или два обекта; знания за българските монети и банкноти*.

За проучване на знанията и уменията на децата за количества, числа и отношения от **ядро „Количествени отношения“** по ***показатели броене, установяване на съответствия и моделиране на отношения***, включихме следните задачи: *моделира числова редица; определя реда на обект в редица от 10 предмета; съотнася количество към знаков белег (цифра); възпроизвежда количество по знаков белег (цифра); брои и записва количество с число; моделира количество – „поравно“; „повече“; „по-малко“* (вж. приложение 1 и приложение 2).

По ***показател броене*** установяваме знанията на децата за: *числова редица, умение за моделиране на числова редица и за редното значение на числото*. **Задачите са:** да довършат във възходящ ред по даден образец модела на числовата редица; да зачеркнат третата и седмата топка в редицата от десет топки **(задачи 3 и 4)**.

По ***показател съотнасяне между количества и числа*** установяваме знанията и уменията на децата за съотнасяне на количество към знаков белег; възпроизвеждане на количество по знаков белег и броене и записване на количество с число **(задачи: 1, 2, 6)**.

По ***показател моделиране на количествени отношения*** – *„поравно“, „повече“ и „по-малко“* установяваме уменията на децата за моделиране на равномощни и неравномощни множества **(задачи: 7.1, 7.2, 7.3)**. От децата се изисква да оцветят толкова кръгчета във второто множество, така че да се изпълни условието на задачата.

• ***Знания за цифрите и умения за писането им. Сравняване на количества и числа***

За успешното обучение в първи клас от голямо значение е да се установи доколко децата познават цифрите и какви са техните умения да ги пишат. По този **показател задачите са**: *записва с цифри пропуснатите числа в прав ред в числова редица; записва с цифри пропуснатите числа в обратен ред в числова редица.*

Изпълнението на задачите ни дава информация и за явлението: **огледално писане** на някои цифри **(задача 5)**.

По ***показател сравняване на количества и числа*** задачите са: *сравнява множества от предмети, изобразени на картина; сравнява числа с графични знаци.*

Отчитат се знанията и уменията на децата за сравняване на множества и числа с помощта на графичните знаци (> = <) и правилното им прилагане.

• ***Знания за аритметичните действия събиране и изваждане***

Съобразно целта и очакваните резултати, заложени в учебното съдържание на образователно **ядро „Количествени отношения“**: *формиране на елементарни представи за аритметичните действия събиране и изваждане и решаване на задачи за събиране и изваждане чрез моделиране на житейски ситуации за добавяне или отнемане до две*, по този **показател** включихме **три типа задачи**: *1) Моделира задача (числов израз) за събиране по картина; моделира задача (числов израз) за изваждане по картина; 2) Записва и решава текстова задача със събиране; записва и решава текстова задача с изваждане; 3) събира числа до 10; изважда числа до 10.*

Отчитат се уменията на децата да моделират числов израз на нагледна опора, да записват и решават проста текстова задача по схематичен модел, да събират и изваждат числа до 10 и да записват резултата **(задачи: 10.1, 10.2, 11, 12, 13.1, 13.2)**.

• ***Знания за геометричните фигури***

Образователното математическо съдържание и очакваните резултати в **ядро „Равнинни фигури и форми“** целѝ: *формиране на елементарни представи за основните геометрични фигури: кръг, квадрат, триъгълник и правоъгълник; свързване по форма на предмети и обекти, в които се преоткриват; моделиране и графично възпроизвеждане по образец.*

За проучване на усвоените знания за геометричните фигури: *кръг, квадрат, триъгълник и правоъгълник* поставихме *задачи за преоткриване на геометрични фигури в композиция и записване на техния брой* **(Приложение 2, задача 14)**.

• ***Знания и умения за пространствените отношения***

Образователното математическо съдържание и очакваните резултати в **ядро „Пространствени отношения“** целѝ: *формиране на елементарни пред-*

стави за пространствени отношения, направления и посоки, развиване на умения за ориентиране в дву- и тримерното пространство. Тези знания имат специално значение за обучението по математика както за дочисловия, така и за числовия период в първи клас – системата за отчитане на посоките в пространството има определено значение за правилното усвояване на процеса на писане на цифрите и записването на числата.

За отчитане равнището на знанията и уменията за ориентиране в пространството включихме **задачите**: *определя посоките „ляво-дясно"; определя отношенията „пред-зад", „горе-долу", „между".*

Децата ограждат буквата под картинката с правилния отговор **(задачи: 15.1, 15.2)**.

• ***Знания и умения за измерване и мерни единици***

В детската градина се формират представи за величините – *дължина, маса, обем, време, тяхното измерване, мерни единици*. Умението да се отдели величината като особено свойство на обектите е не по-малко необходимо знание, отколкото знанията за другите свойства и отношения на обектите, и съдейства за разкриване практическата значимост на изучаваните математически знания, което от своя страна повишава интереса на децата към математиката.

Целта на запознаването на децата с измерване на величини с условна мярка е да осъзнаят, че мярката на една величина е **число**, което изразява отношението на измерваната величина и избраната мерна единица. Така те получават основа за разбиране на **числото** и като **резултат от измерване**.

Съобразно целта и очакваните резултати, заложени в учебното съдържание на **ядро „Измерване"**: *формиране на елементарни представи за величините дължина, обем, маса и време, умения за измерване с мерна единица и представяне на резултата от измерването, осмисляне функцията на числото като отношение между измерваната величина и мерната единица*, по този **показател** включихме **четири задачи:** *сравнява изобразени предмети по дължина, ширина и тегло* **(зад. 17.1, 17.2 и 17.3)***; измерва дължина с условна мярка* **(зад. 18)***; измерва маса (тегло) с условна мярка* **(зад.19)***; познава българските монети и банкноти* **(зад. 16)**.

Отчитат се знанията на децата за величините и уменията за измерването им с условна мярка, както и познаването на българските парични знаци.

• ***Логически задачи***

Предложените логическите задачи по последния **показател** са от вида ***„математическо судоку"*** (с липсващи фигури/цифри по редове и колони) – задачата е във всеки ред и всяка колона да се поставят липсващите фигури/цифри, без те да се повтарят – т.е. условията са две **(задача 20, Приложение 2)**. Отчитат се качествата наблюдателност, съобразителност, внимание и логическо мислене на бъдещите първокласници.

Предложеният диагностичен тест за проучване знанията и уменията на 6–7-годишните деца по математика е апробиран в реална учебна среда през месец май, в края на предучилищната група и в началото на първи клас през м. септември/октомври на учебните 2017/18 г. и 2018/19 година. Резултатите от проведеното диагностично експериментално проучване ще представим в следваща публикация.

Литература:

1. Бижков, Г. и кол. (1988): Педагогическа диагностика. – ДИ „Народна просвета“, София, 1988
2. В-к „Аз Буки“, бр. 20, 2003
3. Димитров, Д. (1994): Математическа подготовка на децата за училище. ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград, 1994
4. Здравкова, Ст., Р. Радев (1980): Проучване подготовката на бъдещите първокласници. – Начално образование, бр. 7, с. 37-45, 1980
5. Кирова, Г. (1995): Изследване равнището на математическите знания и умения на деца, постъпващи в първи клас. – Начално образование, бр. 8, с. 46-54, 1995
6. Маджаров, А. (1977): Математическата подготовка на седемгодишните деца. – ДИ „Народна просвета“, София, 1977
7. Николов, Хр. (1954): Методика на обучението по аритметика и геометрия. – Наука и изкуство, София, 1954
8. Чекмарьов, Н. Ф. (1959): Знания и навыки по арифметике у детей, поступающих в 1 класс. Известия, АПН РСФСР, вып. 107, Москва, 1959

ст. преп. д-р Калина Иванова Алексиева
e-mail: k_alexieva@abv.bg
катедра „ТОПО и ПНУП“
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски”

Приложение 1

Критерии Области на компетентност	***показатели***	***задачи***
Количествени отношения	**1.Броене**	
	1.1. Моделира числова редица	**3**
	1.2. Определя реда на обект в редица от 10 предмета	**4**
	2.Установяване съответствие между количества и числа	
	2.1.Съотнася количество към знаков белег (цифра)	**1**
	2.2. Възпроизвежда количество по знаков белег (цифра)	**2**
	2.3. Брои и записва количество с число	**6**
	3.Моделиране на количествени отношения	
	3.1.Моделира количество – „толкова-колкото“;	**7.1**
	3.2. „повече“;	**7.2**
	3.3. „по-малко“	**7.3**
	4. Знания за цифрите и умения за писането им	
	4.1. Записва с цифри числа в прав ред в числова редица	**5.1**
	4.2. Записва с цифри числа в обратен ред в числова редица	**5.2**
	4.3. Огледално пише някои цифри (в забележка)	
	5.Сравняване на количества и числа	
	5.1.Сравнява количества;	**8**
	5.2. Сравнява числа	**9**
	6.Аритметичните действия събиране и изваждане	
	6.1. Моделира задача (числов израз) за събиране по картина	**10.1**
	6.2. Моделира задача (числов израз) за изваждане по картина	**10.2**
	6.3. Записва и решава текстова задача със събиране;	**11**
	6.4. Записва и решава текстова задача с изваждане	**12**
	6.5. Събира числа до 10;	**13.1**
	6.6. Изважда числа до 10	**13.2**
Равнинни фигури	7. **Геометрични фигури**	
	7.1-4. Познава геометричните фигури: кръг, квадрат, триъгълник и правоъгълник	**14**
Пространствени отношения	**8.Пространствени отношения и посоки**	
	8.1. Определя посоките ляво-дясно	**15.1**
	8.2. Определя отношенията пред-зад, горе-долу, между	**15.2**

Измер-ване	**9. Измерване и мерни единици** 9.1. Сравнява изобразени предмети по дължина, ширина и тегло 9.2. Измерва дължина с условна мярка; 9.3. Измерва маса (тегло) с условна мярка 9.4. Познава българските монети и банкноти	**17.1-3** **18** **19** **16**
	10. Решава логическа задача	**20**

Приложение 2

Тест за проучване равнището на знанията и уменията на първокласниците по математика

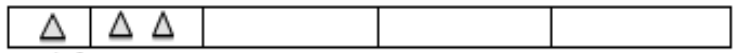
1. Колко са всадите – свържи с числото, което показва техния брой!

1 5 8 4 3 9 0 7 2 6 10

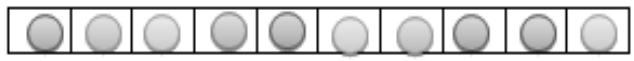
2. Нарисувай толкова кръчета, колкото показва цифрата на числото по образеца:

2	5	3	6
○ ○			

3. Довърши редицата във въходящ ред:



4. Зачеркни третата и седмата топка:



5. Попълни пропуснатите числа в числовите редици в прав и обратен ред:

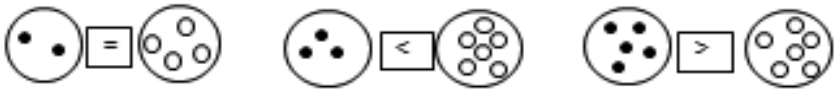
1			4			7			10

10		8			5			2	

6. Колко са точките в двете зарчета? Запиши с цифра.

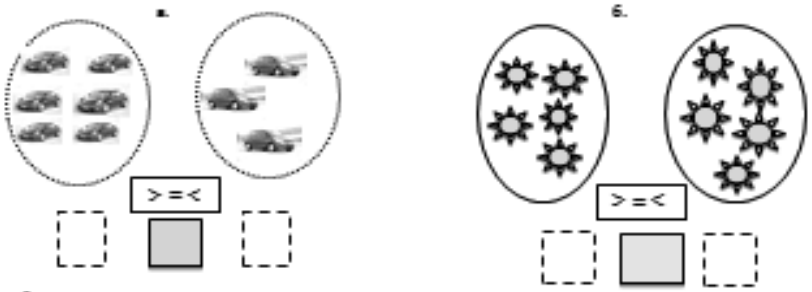
7.Оцвети толкова кръгчета, така че да бъдат:

а. *поравно* с черните: **б.** *повече* от черните: **в.** *по-малко* от черните:



8. Преброй, запиши и постави знак: > = <

а. **б.**



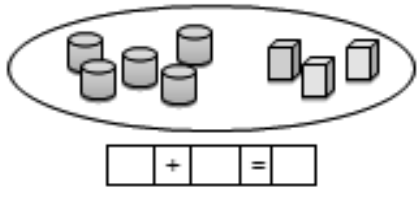
9. Постави знак: > = <

4		6
5		1

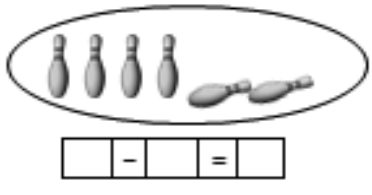
2		4
7		7

3		1
9		8

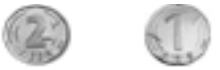
10.1. Преброй, запиши и пресметни:



10.2. Преброй, запиши и пресметни:



11. Мими си купила шоколад за 2 лева и книжка за оцветяване за 1 лев. Колко лева е похарчила Мими? Запиши задачата.



	+		=	

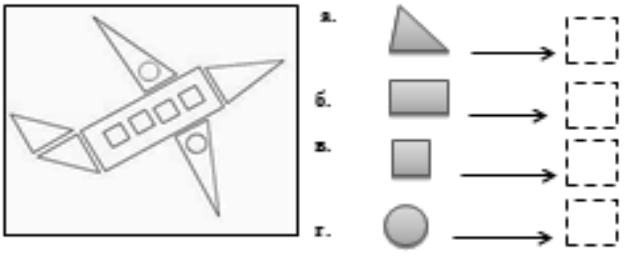
12. Ники имал 5 лева. Купил си тетрадка за 2 лева. Колко лева са му останали? Запиши задачата.

	–		=	

13. Пресметни:

а.	4	+	2	=		б	+	1	=		2	+	3	=	
б.	5	–	1	=		7	–	2	=		4	–	1	=	

14.Открий геометричните фигури и запиши техния брой.



15.1. Отрадни буквите под картинките, на които топката е отдясно и отгоре на кеглите:

а. б. в. г.

15.2. Отрадни буквите под картинките, на които топката е зад и между кеглите:

а. б. в. г.

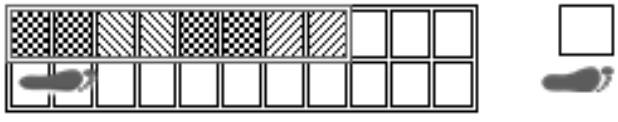
16. Свържи монетите и банкнотите, които познаваш:

20 ст.	1 лв.	10 лв.	5 лв.	2 лв.	10 ст.

17. Отради буквите, които показват: **най-дългия молив**, **по-тежките плодове**, **най-широката лента**.

а. б. в. г. а. б.

18. Колко стъпки е дълга пътечката? Запиши в квадратчето броя на стъпките.



19. Една дини тежи 2 кг. Колко кг тежат 2 дини? Отради верния отговор.

а. 2 кг б. 4 кг в. 5 кг г. 6 кг

20. Запиши цифрите на липсващите числа (1, 2, 3 или 4) в магически квадрат, без да се повтарят по редове и колони:

1	2		3
	4	3	
3			4
		1	2

ПРИЛОЖЕНИЕТО НА МУЛТИМЕДИЙНА ПРЕЗЕНТАЦИЯ В ЧАСОВЕТЕ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО В ПРЕДДИПЛОМНАТА ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА НА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТИ ПУНУП, НУПЧЕ И ПЕДАГОГИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ИИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО – СРЕДСТВО ЗА ПОВИШАВАНЕ НА ОБРАЗНИТЕ ПРЕДСТАВИ НА УЧЕНИЦИТЕ В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ

Камен М. Теофилов

APPLYING OF A MULTIMEDIA PRESENTATION IN THE FIELDS OF FINE ART IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL FACULTY'S SPECIALTIES – MEANS TO INCREASE THE IMAGINATION OF THE STUDENTS IN THE MIDDLE EDUCATION

Kamen M. Teofilov

***Abstract**: Contemporary pedagogy faces the problem of how to reveal the learning content of the students so that they expand the amount of knowledge they build upon by using tools and technologies in the learning process to support the learning of new knowledge. The multimedia presentation is a tool that helps students to build their imagination in a visual sense way.*

***Key words**: Pedagogy, multimedia, fine arts, imagination, teaching*

Изследването е финансирано по проект „Визуални изследвания, форми на сетивност“ № РД-08-85/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Ускореното развитие на дигиталните електронни технологии оказва съществено влияние върху еволюцията на учебния процес по всички предмети в училище, в т.ч. и върху обучението по изобразително изкуство. В учебната дей-

ност е от съществено значение как, по какъв начин педагогът ще разкрие учебното съдържание пред учениците. Наличието на солидна подготовка относно естеството на традиционните и нетрадиционните методи, подходи и похвати подпомага процеса на преподаване по своеобразен „еклектичен“ начин. За да бъде създадена по-цялостна визуална представа у учениците за естеството на предстоящата им работа в часа по изобразително изкуство, е от първостепенно значение да получат достатъчно по обем и качество информация (словесна и визуална). Вследствие на подходящо оформената и поднесена информация у учениците се създават образни представи – основа на изпълнението на поставените от учителя урочни задачи. Най-достъпният начин за анализиране на нова информация се осъществява по зрително-сетивен път. Затова е особено важно новата информация да бъде поднесена ясно, чрез подходящо онагледяване, в съчетаване с демонстрация и беседа. Наличието на мултимедийни проектори в повечето от кабинетите по дисциплината подпомага педагозите в тяхната уводна част на урока, при поставянето на темата и изясняването на неговите задачи. Терминът мултимедия означава буквално съчетаване на повече от една медии или още – многомерна среда за представяне на информационни обекти. Най-често се добавя звук към някакъв информационен продукт, който обединява поне два (или повече) от следните основни елементи: текст, графика (неподвижни илюстрации), звук, анимация и др.

Решение на учителя е дали и доколко да адаптира заложеното в учебната програма спрямо изискванията на непрекъснато развиващите се е-технологии и спрямо дигитално насоченото мислене на новите поколения. Той е този, който преценява кои методи да приложи, под каква форма да включи различни софтуерни продукти, за да стимулира детската личност към изобразително-творческа изява.

Стажант-учителите, преминали по време на обучението си през хоспитиране и текуща педагогическа практика, са придобили знания в практическа среда с провеждането на урочната работа и нейната предварителна подготовка. Според Д. Балкански в този етап „Ефективността и качеството в обучението по изобразително изкуство се осигуряват от избора на подходящи методически и технологически средства“ [1: 53]. По време на преддипломната педагогическа практика студентите следва „да разчупват шаблонните рамки на познати дидактически модели и да се стремят към творчество, към нетрадиционни подходи и средства“. [2: 54]. Още при изготвянето на план-конспекта на съответната методическа единица може да бъде заложена употребата на мултимедийна презентация. От съществена важност при прилагането ѝ е да бъдат спазени основните изисквания: съответствие между мултимедийното представяне и хартиения учебник, налична връзка с интернет, съобразяване с възрастовите особености и познавателните възможности на учениците, както и с различията в интелектуалната им подготовка, логическа свързаност между отделните елементи на информацията, за да може по-лесно да бъде разбрана от учениците, достатъчно на брой, с подходящо качество и големи-

на слайдове и употреба на шрифт – неговата стилистика, форма, цвят и обем да бъдат адекватни на съдържанието, големината и насочеността на презентацията. Не е препоръчително доминирането на текста над изображенията. Броят на слайдовете трябва да бъде съобразен с продължителността на урочната работа и да не заема повече от ¼ от нейния обем. Целта на презентацията е да насочи учениците към тяхната изобразително-творческа дейност, подпомагайки с допълнителна визуална информация работата на тяхното въображение. При предварителната подготовка и подбор на мултимедийните материали (според А. Хуторский) е необходимо учителят да се ръководи от следните три основни критерия: научни, педагогически и ергономически. Освен това е нужно да бъде представена достоверна и педагогически обоснована информация, както и да има съответствие между учебен материал и стандарт в образователната област. Според С. Чилингиров от съществено значение за повишаване на знанията и уменията на учениците при формоизграждането и употребата на цветовете като изразно средство е „Да се научат учениците внимателно да наблюдават, анализират, сравняват видимите характеристики на натурата – поместване, конструкция, пропорции, пространство, перспективни изменения, материалност, детайли и др.“ [3: 19]. Подходящо е също така употребата на мултимедия при работа с учебник, когато тази дейност се изпълнява симултативно от страна на учителя и учениците. За тази цел се използва и интерактивната учебна дъска, която трябва да бъде предварително калибрирана преди употреба.

Компютърните технологии постепенно променят традиционния модел на обучение по изобразително изкуство, налагайки нови модели на електронно обучение. Статичната и динамичната информация (текст, снимки, анимация, аудио- и видеоклипове и др.), преобразувана в цифров вид, може по-лесно да се съхранява, копира, пренася и обработва в софтуерни програми. Чрез изпращане като прикачен файл по електронна поща информацията може да достигне до учениците по всяко време, подпомагайки ги в по-доброто ориентиране по разглежданите теми. Основното предимство на мултимедийните материали е възможността информацията да бъде демонстрирана на екран по време на учебния процес.

Използването на аудио-визуални технологии в обучението по изобразително изкуство е подкрепено от съществуването и поддържането на специализирани кабинети, оборудвани с необходимата техника. Те подпомагат създаването на подходяща нагласа у учениците, стимулирайки чрез използването на нагледните дидактически средства активността и въображението им. Прилагането на мултимедийна презентация и работата с електронен учебник са елемент на съвременните педагогически иновации – неразделна част от инструментариума на студентите при структуриране на урока по изобразително изкуство.

Литература:

1. Балкански 2007: Балкански, Д. Обучението по изобразително изкуство в полето на авангардизма. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, 2007.
2. Балкански 2011: Балкански, Д. Ръководство за педагогическите практики на студентите от специалност „Педагогика на обучението по изобразително изкуство“. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, 2011.
3. Чилингиров 2017: Чилингиров, Св. Тестово-проблемният метод в обучението по изобразително изкуство в началното училище. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, 2017.

Ас. д-р Камен Мариус Теофилов,
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, Педагогически факултет, Катедра „Визуални изкуства, теория и методика“
teofilov@shu.bg

СПЕЦИФИЧНИ ОСОБЕНОСТИ НА ДИДАКТИЧЕСКИТЕ МЕТОДИ В ГРАФИЧНАТА ПОДГОТОВКА

Керанка Г. Велчева

SPECIFICITY PECULIARITIES ON DIDACTIC METHODS GRAPHICS PREPARATION

Keranka G. Velcheva

***Abstract**: The article examines: some presented classifications of the training methods and the specific features in the graphic preparation of the students.)*

***Key words**: graphic training, training methods, information and communication technologies*

Изследването е финансирано по проект „Съвременни аспекти на педагогическата комуникация“ № РД-08-81/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

В педагогиката са приети няколко основни класификации на методите на обучение. Руският педагог В. Харламов определя пет групи:

- Методи за устно изложение на научните знания и активизация на познавателната активност на учениците –разказ, обяснение, лекция, беседа, метод и илюстрация и демонстрация при устното изложение на учебния материал;
- Методи за затвърдяване на учебния материал –беседа, работа с учебници и учебни помагала;
- Методи за самостоятелна работа на учениците за осмисляне и усвояване на новия материал – работа с учебник, лабораторни занятия;
- Методи за учебна работа за прилагане на знанията в практиката и формиране на умения – упражнения, лабораторни занятия;
- Методи за проверка и оценка на знанията и уменията на учениците – наблюдение, устно изпитване, контролни работи, програмиран контрол, проверка на домашни работи и др. [3].

Ю. Бабански извежда три големи групи на методите на обучение:

- Методи за организация и осъществяване на учебно-познавателната дейност;
- Методи за стимулиране и мотивация на учебно-познавателната дейност;
- Методи за контрол и самоконтрол за ефективност на учебно-познавателната дейност [3, 11].

Други двама педагози М. Данилов и Б. Есипов предлагат класификация на основата за постигане на дидактическите цели и решаване на познавателни задачи:

- Методи за придобиване на нови знания;
- Методи за формиране на умения и навици на придобитите вече знания;
- Методи за проверка и оценка на знанията, уменията и навиците [3, 11].

И. Лернер и М. Скаткин класифицират методите на обучение в зависимост от характера на дейността (по степен самостоятелност и творчество). Те определят пет вида методи на обучение, според степента на активността и самостоятелността в дейността на учениците:

- *Обяснително-илюстративен метод на обучение* (учителят обяснява, нагледно илюстрира учебния материал) – реализират се лекция, разказ, беседа, демонстрация на опити, трудови операции, екскурзия и др. Дейността на ученика е насочена за получаване на информация и запознаване, в резултат на което се формира „знание–запознаване“;
- *Репродуктивен метод* – учителят разработва задачи за възпроизвеждане на знанията, а ученикът от своя страна активно възпроизвежда учебния материал: отговаря на въпроси, решава задачи и др.; в резултат на което се формира „знание-копие“;
- *Метод на проблемното изложение* – преди изложението на учебния материал като използва различни източници и средства учителят поставя проблем, формулира познавателна задача; а след това разкрива система от доказателства, сравнява различни точки на виждане, различни подходи, показва различни способи за решаване на поставената задача. В хода на реализацията на този метод учениците стават свидетели и участници на научното изследване. За провокиране на „учене през правене“ този подход намира широко приложение.
- *Частично-търсещ или евристичен метод* – изразява се в организация на активно търсене на решение на издигнати в процеса на обучение (или самостоятелно формулирани) познавателни задачи под ръководството на преподавателя на основата на евристична програма и указания. Процесът на мислене на учениците придобива продуктивен характер, като на определени етапи се насочва и контролира от преподавателя или от самите ученици в процеса на работа с програмата (в това число и компютърни) и учебни пособия. Този метод (в една от неговите разновидности се явява евристичната бе-

седа) е проверен способ за активизиране на мисленето на учениците, събуждане на интерес към познание на семинари.

- *Изследователски метод* – след анализа на учебния материал, поставяне на проблема и задачата/задачите и кратък устен или писмен инструктаж учениците самостоятелно изучават различни литературни източници, провеждат наблюдения и изпълняват дейности с изследователски характер. Инициативата, самостоятелността, творческото търсене е проявата на този принцип [3].

Методите на обучение са от най-важните компоненти на учебния процес. Те представляват изключително сложно и многоаспектно явление, притежаващо различни педагогически характеристики, свойствени положителни и градивни страни. Методите на обучение създават процесуалната страна на технологията на обучението, придават му систематичност, определят до голяма степен неговия облик. Метод (от гр. Μέθοδος – път за изследване, за познание, за теория, за учене) е форма за практическо и теоретическо усвояване на действителността. Методът е система от правила и прийоми на подхода към изучаване на явленията и закономерностите на природата, обществото и мисленето, път, начин за постигане на определени резултати в познанието и практиката, казва М. Андреев [1, 2].

Водещите български педагози М. Андреев и П. Петров в своите учебници по дидактика посочват, че съществуват много различни класификации на методите на обучение, но общопризната, достатъчно обоснована класификация няма. И двамата автори извеждат следните методи :

- ***Методи за устната комуникация***:
  - *изложение на учебния материал от учителя;*
  - *диалогови методи за обучение;*
  - *рационални методи за работа с учебника и други книги.*
- ***Методи за изследване на действителността:***
  - *наблюдение;*
  - *експеримент.*
- ***Методи за непосредствено индиректно изследване:***
  - *демонстрация.*
- ***Методи за практическа дейност:***
  - *упражнение.*

В „Дидактика“ на Марин Андреев са застъпени и

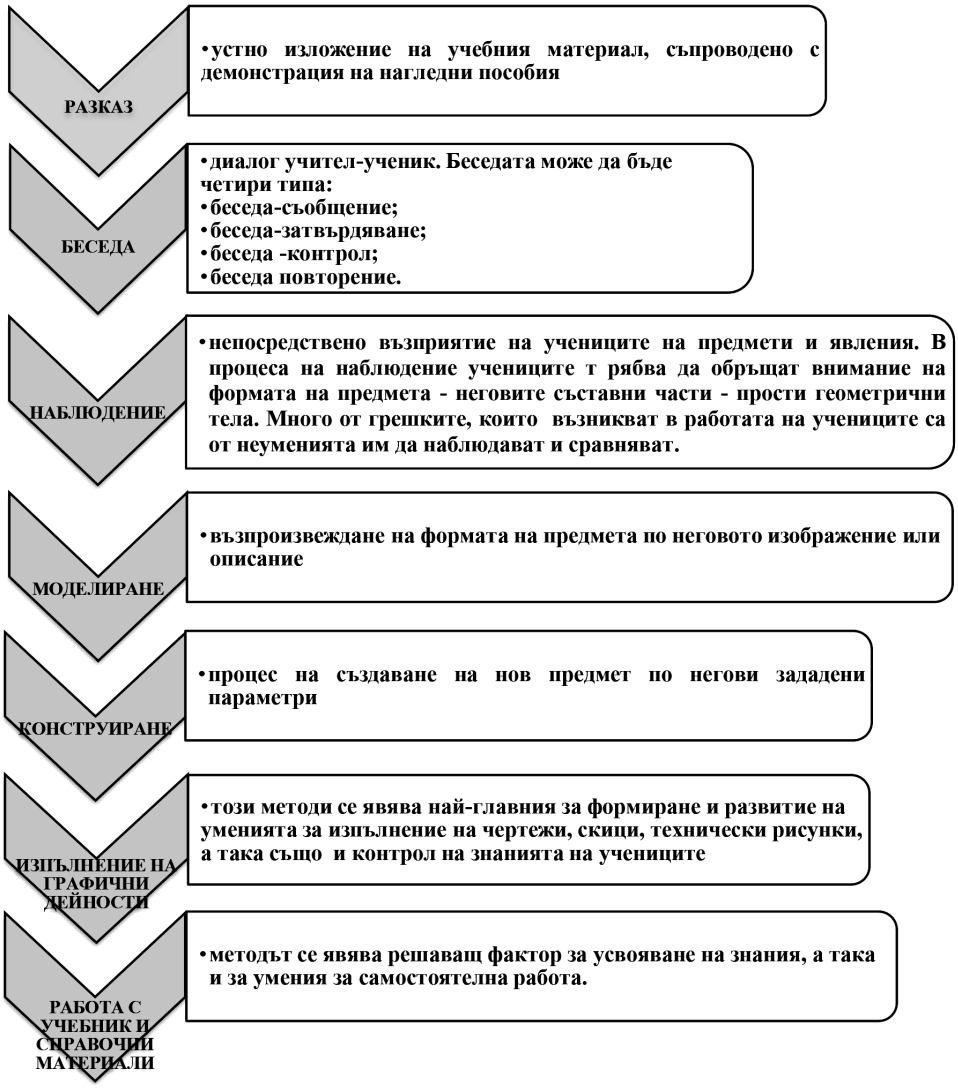
- *проект и тема;*
- *лабораторни и практически работи;*
- *инструктаж.*

- ***Подражателни методи:***
  - *игрови метод;*
  - *драматизация;*
  - *учене чрез тренажори.*

В края и двамата автори посочват:

- ***Методи за контрол и оценка на знанията, уменията и навиците*** [1, 2, 10].

Най-често използваните *методи на обучение в процеса на графичната подготовка* – фигура №1:



Фиг. 1. Специфични особености на методите на обучение в графичната подготовка

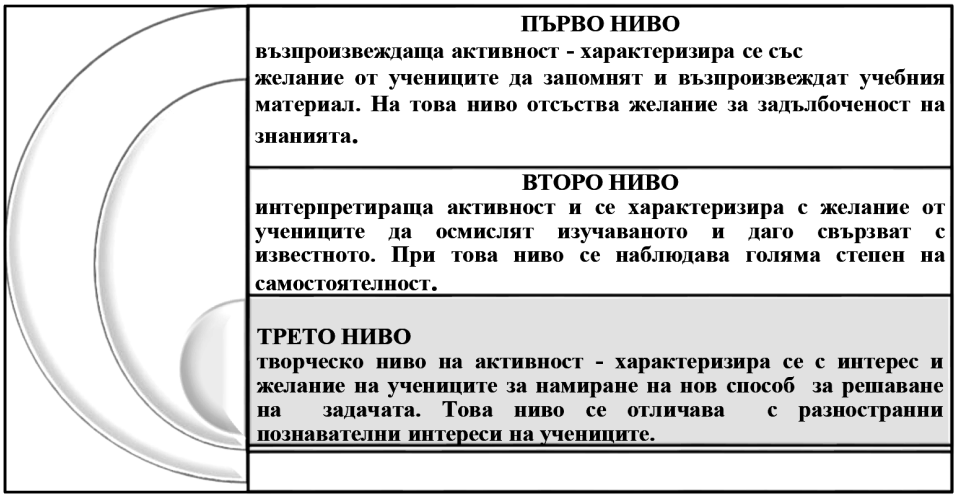
Педагогическото майсторство на съвременния учител се изразява в подходящото съчетание на методите на обучение в процеса на учебно-възпитателния процес. Този акт от страна на учителя провокира активността за учене от страна на учениците (това важи в пълна сила и за графичните дейности). В основата за активизиране на познавателната дейност на учениците

се явяват дейностите за осъзнаване и разширяване на учебния проблем. В съдържанието на подхода за активизиране за учене влизат няколко основни структурни компонента:

- *Съдържанието на учебния материал;*
- *Методите и формите на обучение;*
- *Материално-учебната база;*
- *Личностните качества на учителя.*

Известен факт е, че човек мисли когато се сблъсква с необичайни условия за решения на поставените задачи, т.е принуден е да решава проблемни ситуации. В тези случаи ключът е интелектуалната активност – търсене на отговор на проблема/въпроса. Възпитаване на самостоятелното мислене поставя пред учениците такива въпроси, чиито еднозначни отговори не се откриват в учебниците. Въпросът трябва да бъде формулиран така, че необходимият обем на търсената информация да бъде оптимален, нито малък, нито голям. Пример за реализация на „метода за проблемно изложение" в графичната подготовка е: Защо при изобразяване на детайли се използва паралелното, а не централното проектиране? С какво се отличава техническата рисунка от аксонометричното изображение? и т.н. Отговорите на въпросите трябва да провокират учениците да демонстрират умения за сравняване, обобщаване, извеждане на изводи. В противен случай в беседата, ако въпросите съдържат само възпроизвеждане на учебния материал, то би било скучно в час.

От гореизложеното извеждаме нива на познавателна активност в процеса на графичната подготовка – фигура №2:



Фиг. 2. Нива на познавателна активност в графичната подготовка

Приложението на информационните и комуникационни технологии (ИКТ) в графичната подготовка осигурява по-пълното разгръщане на комплексните специфични особености на методите на обучение (представени в

литературния преглед). Възможностите на учебното съдържанието за графична подготовка в обучението по ИКТ е насочено в областта на рисуването и създаването на несложни графични обекти, изградени от готови елементи (модули). След проведено проучване и анализиране на предлаганите образователни цели графични програми има такива, които се адаптирани за обучението по техническо чертане. Една от тях е конструкторска графична система САПР КОМПАС, която се предлага безплатно за образователни цели на български език [12]. Съвременните системи за автоматизирано проектиране (САПР) и тяхното предназначение за образователни цели, провокират създаването на програмно-методичен комплекс – ПМК „Училищен САПР"(превод мой). Графичната програма е предназначена за учениците от 7. клас от основната образователни степен и към профилираните и професионалните гимназии [12].

За учениците е значително по-удобно наличието на текстово меню. От гледна точка за преобразуване на чертежи (мащабиране, обръщане, огледално отражение, копиране и др.) съществуващите пакети в САПР са близки един до друг. Графичната система може да се допълни със система за тримерно моделиране на твърди тела (изделия, детайли, сглобени единици).

Работата с него позволява организирането на работа по проект, развитие на творческата познавателна активност на учениците и решава следните задачи:

- технико-технологична и професионална подготовка на учениците за условията на съвременното производство;
- формиране на основите на компютърната графика;
- умения за съставяне на чертожно-графична документация с помощта на система за автоматизирано проектиране.

Приложението на компютъра в обучението по графична подготовка създава предпоставка за мотивирано изучаване на техниката. Използването на междупредметните връзки, в това число и въведеният модул за обучение по информационни технологии, повишават познавателната активност на учениците за изучаване на учебните предмети и качеството на обучение. Информационната технология в процеса на преподаване позволява предоставяне на учениците на графичен материал за четене на чертежи, осигурява самостоятелно разработване на графична документация за изработване на детайли и предмети; дава на учениците възможност за решаване на творчески задачи с елементи на конструиране.

В процеса на графичната подготовка може да се обяснява, демонстрира текстово-графичен материал: табла, таблици, нагледни изображения на детайли и различни изделия, чертежи и др. Този материал може да бъде съхранен в паметта на компютъра и демонстриран на учениците на дисплея на монитора. Голем интерес за учениците представлява подготовката на компютърни диафилми по чертане. Компютърният диафилм представлява „динамично" нагледно средство, съдържащо пакет от слайдове, демонстриращи процеса на изпълнение на даден чертеж. Програмно-методическият комплекс предоста-

вя нови възможности на учениците за самостоятелно прилагане на формираните знания и умения по чертане при изучаването на други учебни предмети, в извънкласната работа по техническо конструиране и моделиране, в бита.

Графичната програма се оказва най-ефективна при реализация на такива направления в обучението по графичната подготовка на учениците като: изучаване методите за изобразяване; четене на чертежи; построяване на чертежи; приложение на способите за преобразуване на изображение и способи за конструиране.

Внедряването на компютъра като средство за изпълнение на графичните дейности позволява демонстриране на графичните изображения в техните многообразия и се превръща не само като средство за предаване на информация, но и важно средство за познание. С помощта на графичните изображения (графики, граф-схеми) стават разбираеми и се онагледяват закономерности, съществуващи в математиката, физиката, химията и др. учебни предмети.

При това програмно-методическият комплекс решава задачи за развитие на познавателния интерес към чертането, което се явява стимул за активизация на дейността на учениците. Той се явява като ефективен дидактически инструмент и позволява на учителя да реализира интересен и привлекателен учебен процес, да изведе тези негови аспекти, които да привлекат вниманието на учениците, т.е. учениците винаги да бъдат привлечени от „ярки и емоционално“подадени факти.

Информационните технологии приобщават учениците към елементите на инженерно-техническите знания в областта на техниката и технологиите на съвременното производство, съдействат за развитие на техническото мислене, познавателните способности на учениците, усет за усъвършенстване и създаване на нови прибори и устройства, което е особено важно за развитие на творческите качества на личността. Следва да се отбележи, че използването на програмно-методическият комплекс възпитава у учениците самостоятелност, наблюдателност, прецизност, точност при изпълнение на дейностите, които се явяват важни елементи от общата трудова култура на личността. Известно е, че пространствените представи играят важна роля в усвояването на учебните предмети от природо-математическия цикъл: човекът и природата, геометрия, физика, география и др. Тяхната роля във формирането на знания и умения в технологичното обучение е приоритетна, така също и за производствената дейност и техническото творчество.

Графичната програма и в частност особеностите на системата за моделиране на твърди тела предоставя на учителите нови възможности за развитие на пространствените представи на учениците. Системата за моделиране на твърди тела може да бъде използвана в първия етап на обучение (VII клас), например при изпълнение на следните упражнения:

– сравняване на детайлен чертеж с неговото реално изображение;
– съпоставяне и разположение на детайлите (изгледите) в проекционна връзка на основата на реалното му изображение.

Програмно-методическият комплекс спомага за изпълнението на творчески задачи по анализиране формата на предметите, тяхното мислено разчленяване на прости геометрични тела, определяне проекциите на върхове и точки, лежащи на ръбове и страни; изпълнение на аксонометрични изображения по чертеж.

Проектирането и създаването на програмно-методическият комплекс „Компас“ цели приобщаване на учениците към разнообразни графични компютърни дейности. Началният етап на обучение е насочен към учениците от VII и VIII клас, за които се предполага, че са усвоили достатъчно от основите на „ръчното чертане“ в V-VI клас и имат готовността за работа с компютърна графика.

При работа с ПМК следва да се обърне внимание на това, че често повтарящи се операции за изпълнение на чертежи с помощта на редактор "КОМПАС" се изпълняват полуавтоматично в съответствията на БДС и ЕСКД: нанасяне на размери, закръгления, щриховки, изобразяване на резби и др.

При започване на работа е целесъобразно да се разгледат и обяснят инструментите на редактора, да се демонстрират техните възможности, да се усвои правилното им прилагане в дейностите.Чертежно-конструкторският редактор "КОМПАС" като съвременен чертожен инструмент освобождава ученика от излишните операции по изработване на чертежа, като осигурява високо качество на изпълнената графична работа.Работа с САПР при чертане позволява на учениците да реализират свои идеи: при мисленото представяне на разработваната задача ученикът не се притеснява, че при всяко негово погрешно движение ще трябва да започне работата си отново.

При преподаване на трудноусвоимите теми за сечения и разрези учителят има възможност да използва съхранените в паметта на компютъра разнообразни задачи, изпълнението на които формират подвижни и пълни представи у учениците.

Приложението на информационните технологии в графичната подготовка обезпечава двете големи групи методи, а именно: „методи за учебна работа за прилагане на знанията в практиката и формиране на умения – упражнения, лабораторни занятия“ и „методи за проверка и оценка на знанията и уменията на учениците – наблюдение, устно изпитване, контролни работи, програмиран контрол, проверка на домашни работи и др.“

Типовите съединения на машинни детайли също могат да бъдат съхранени в паметта на компютъра за следващите графични упражнения с други ученици [14]. В програмно-методичния комплекс е предвидено изучаването на сборни чертежи, детайлиране и запознаване със строителното чертане. Новите възможности в преподаването на графичните дейности се откриват при детайлирането на сборни чертежи, т.е. програмата предоставя възможности за съхраняването на чертежите, изделията във вид на файлов фрагмент. Детайлирането и изпълнението на сборни чертежи се осъществяват с помощта на командите четене на фрагменти,съхраняване и копиране.При тези изиск-

вания към програма по графичната подготовка на учениците за формиране на знания и умения се съхраняват в цялост [12, 13, 14].

Приложението на графичната програма позволява да се насочи максимално внимание за активизация на умствената дейност на учениците:развитие на мисленето, пространствените представи и творческите способности, които са главната цел на формирането на графична култура у учениците. Междупредметната интеграция се явява необходимо условие за успешното обучение. Програмно-методическият комплекс позволява реализираното им в обучението по геометрия, изобразително изкуство, физика и информационни технологии.

Значително се улеснява дейността на учителя за разработване и съхраняване на графичната документация,която служи за нагледни средства като например материали за отделните тематични единици:

- "Мащаби, формати, буквени означения ";
- "Видове линии, използвани в чертането и тяхното предназначение";
- "Нанасяне на размери върху чертежите ";
- "Технически шрифт";
- "Условности и опростявания в техническото чертане";
- "Сечения и разрези";
- "Методи за построяване на изображения в чертането ";
- графични работи, изработени от учениците в процеса на обучение;
- справочни данни – таблици за размери на резби, стандартни съединителни елементи, извадки с основни положения от стандартите БДС и ЕСКД [12].

В заключение може да кажем, че методите на обучение в графичната подготовка изпълняват и следните функции: обучаваща, развиваща, възпитаваща, мотивационна и контролно-корекционна. Методите осигуряват постигането на целите на обучение – това е обучаващата функция, те определят темповете и нивата на развитие на учениците (развиващата функция), а така също и резултатите от възпитанието (възпитателната функция). Според Ю. Бенажер и Сн. Георгиева методите служат на учителите като средство за мотивация на учениците за учене (мотивационната функция), а това понякога е единственият стимулатор за познавателната дейност [3, 7]. И не на последно място посредством всички методи се диагноцистират резултатите от учебния процес и се внасят необходимите промени (контролно-корекционната функция). Интензивността на приложение на едни или други методи в процеса на обучение се променя в различните етапи в системата на основното и средното образование.

Литература:

1. Андреев, М. (1987): Дидактика. Изд. „Народна просвета“, С.
2. Андреев, М. (1996): Процесът на обучение. Дидактика. УИ „Св. Климент Охридски“, С.
3. Беженарь, Ю.П. (2018): Методика преподавания черчения. Методические рекомендации. Витебск. ВГУ имени П.М. Машерова. (60 с.)
4. Бижков, Г. (1976): Опитната и изследователската работа на учителя. С.
5. Велчева, К. (2011): Технология за формиране на графична култура. УИ „Епикоп Константин Преславски“, ISBN: 978-954-577-596-3, (172 с.)
6. Волжанова О.А..: (2012): Проекционное черчение: учеб. – метод. пособие. Ижевск: Изд. „Удмуртский государственный университет“, (39 с.)
7. Георгиева, С. (2017): няколко гледни точки за мотивацията и техниките за повишаването и в обучението по български език. – В: XII Международен балкански образователен и научен конгрес „Образование за живота, професионалната реализация и благополичието“. България, Несебър: Тракийски университет Стара Загора ISSN 2535 – 1125, (с. 450 – 460)
8. Кругликов Г. И. (2002): Методика преподавания технологии с практикумом: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М., Изд. центр „Академия“, ISBN 5-7695-0687-3, (480 с.)
9. Павлов, Д. (2001): Образователни информационни технологии. Университетски курс. Модул първи (М–1) Изд. Къща „Д. Узунова“, С., ISBN 954–8155–92–3
10. Петров, П. (1992): Дидактика. УИ „Св. Климент Охридски“, С.
11. Рубина, И.М. (2012): Краткий курс лекций по дисциплине «Методика преподавания чертения». Изд. БИПКРО, Брянск (52 с.)
12. Чтение и выполнение технических рисунков. www.cherchenie.nm.ru
13. Школьная система автоматизированного проектирования на основе чертежно- графическото редактора „КОМПАС-ГРАФИК“. Учебное пособие часть 1, М., 1995, www. inforeg.ru

Керанка Велчева
доцент, д-р
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,
ПФ, катедра: ТОПО и ПУНУП
k.velcheva@shu.bg

МОБИЛНОТО ОБУЧЕНИЕ В „КЛАСНАТА СТАЯ“ – ДОБРИ ПРАКТИКИ НА ЮНЕСКО И ЕС

Лилия Цв. Лозанова

MOBILE LEARNING IN THE „CLASSROOM“ – GOOD PRACTICES OF UNESCO AND EU

Lilia Cv. Lozanova

***Abstract**: In recent years, the application of the mobile learning in the education becomes more and more topical. The purpose of this article is to present the mobile learning application in the documents of UNESCO and good practices in some european projects.*

***Key words**: mobile learning, UNESCO*

Изследването е финансирано по проект „Актуални проблеми на мениджмънта на класа“ № РД-08-87/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

През последните години все по-актуално става приложението на мобилното обучение в образованието. Изследванията са насочени към различни направления на приложението му в отделните етапи на обучение, за повишаване на мотивацията за учене и интереса към учебния материал, както в „класната стая“,така и извън нейните предели. За някои от теоретиците, мобилното обучение променя традиционата педагогическа парадигма [6] и е трудно съвместимо с традиционния модел на „класната стая“, защото създава „революция в ученето“ и е своеобразна „независима педагогика“ [4]. Мобилното обучение (МО) е сравнително феномен в образователната сфера, чието начало в Европа е през 80-те години на 20 век [2]. Популяризирането му е свързано до голяма степен с редица документи и инициативи на ЮНЕСКО.

Целта на настоящата статия е представяне на мобилното обучение в документите на ЮНЕСКО и добрите практики в някои европейски проекти, насочени към изследване, популяризиране и утвърждаването на МО.

Приложението на мобилните технологии в различни сфери, включително и в образованието е провокирано от повсеместното използване на мобилните устройства.

Основания

Трайна е тенденцията в световен мащаб все повече да се ползват мобилни устройства, като в началото на 2018 г. потребители са били близо 3,7 милиарда [8]. Мобилните устройства, които се ползват, са много повече, тъй като един потребител може да притежава две и повече. По данни на ЮНЕСКО, в света има 6 милиарда абонамента за мобилни телефони, но всеки втори ползва интернет през мобилното си устройство [9]. Редица проучвания сочат, че младите хора желаят да ползват мобилните си устройства не само за забавление, комуникация и пазаруване, а и за достъп до знание. Изследване, проведено от списание Campus Technology сред ученици, установява, че 94% от респондентите желаят да използват телефоните си в клас за образователни цели. Близо 75% – смятат, че използването на мобилни устройства в класната стая би подобрило способността им да учат и да съхраняват информация. Петдесет и осем процента от анкетираните правят снимки на лекционни слайдове; 41% ги използват, за да отговорят на въпросите по време на учебните занятия; и 39% ги използват за достъп до дигитален учебник [10].

По данни на Национален център за статистика на образованието на САЩ, 70% от студентите работят и завършват онлайн курсове. Около 67% от тях използват мобилните си устройства за достъп до дигитални учебни ресурси. [11].

Мобилното обучение и ЮНЕСКО

Опитите за дефиниране на МО представляват конгломерат от теории и концепции, тъй като същността и съдържанието му непрекъснато се обогатява. Едни от основните дефиниции на МО са представени в документите на Юнеско – «Мобилно обучение за качественно образование и социално включване» (2010) и Препоръките на ЮНЕСКО относно политиките за мобилно обучение(2015 г.). В първия документ на преден план е изведена ролята му да «променя» съществуващата парадигма на обучение, тъй като « фокусът му се измества към ученето извън традиционното училище или за преодоляване на недостатъците на съществуващите програми и методи на оценяване, и тяхната ефективност» [3].

В програмата на ЮНЕСКО «Мобилно обучение за качественно образование и социално включване» (2010)същността на МО е представена глобално, като носител на коренната промяна в педагогическата парадигма. В този широк смисъл, МО „ свързва по-тясно обучението с живота и работата“, „престава да бъде свързана изключително със стационарни учреждения – училище, университет“. Освен с освобождаване от стационарността, ЮНЕСКО отчита, че МО измества „центъра“ от учебната програма (както е в традиционното училище) към «интересите» на обучаемия [3]. В програмата се посочва, че мобилното обучение благодарение на технологиите създава нова «картина в образованието», като предоставя възможност за « гъвкаво, достъпно, индивидуално обучение» [3].

В Препоръките на ЮНЕСКО относно политиките за мобилно обучение е дефинирано в по-тесен смисъл. Под МО се разбира « използването на мобилни технологии както отделно, така и съвместно с другите информационни и комуникационни технологии (ИКТ), за организиране на учебен процес на всяко място по всяко време» [7]. В документа се акцентира, че «мобилното обучение представлява само по себе си отделно“ направление в приложението на ИКТ в образованието“ [7] То предоставя възможност на обучаемите «с помощта на мобилни устройства да имат достъп до образователни ресурси, да се свързват с други ползватели, да създават съдържание както в учебния клас, така и извън неговите предели. В Препоръките се конкретизира и съдържанието на мобилното обучение, което „включава мероприятия, необходими за достигане на целите на обучение, като например например ефективно управление на училищните системи, усъвършенстване на взаимодействието между образователните учреждения и семействата на учащите“ [7].

В документа се акцентира на следните предимства на МО:

– гарантиране на равен достъп до образование;
– персонализация на обучението;
– незабавна обратна връзка и оценка на резултатите от обучението
– обучение навсякъде и по всяко време;
– ефективно използване на времето в класната стая;
– формиране на нови общности от учащи се;
– подкрепа за ситуационно обучение;
– реализиране на перманентното учене през целия живот;
– осигуряване на връзка между формалното и неформалното образование;
– минимизиране на последствията от прекъсване на учебния процес в зони на военни конфликти или природни бедствия;
– подкрепа на учащи се със специални образователни потребности;
– подобряване на качеството на комуникацията и управлението [7].

ЮНЕСКО препоръчва развитие на мобилните технологии за приложение в училище в няколко направления,но две от тях са значими. Първото е създаване и оптимизиране на образователните ресурси за използване на мобилни устройства. Второто е подготовка на учителите за използване на мобилните технологии в ежедневната практика. Основанието за работа в първата носока е, че разработените дигитални ресурси не са адаптирани за мобилни устройства. Създаването на такива образователни ресурси ще разширяят аудиторията от обучаеми, които ще ги ползват. Затова трябва да се създават образователни ресурси с отворен достъп, онлайн хранилища за даннни, достъпни от мбилни устройства. Така ще се осъществи «миграция» на образователен контент от компютрите и учебниците и учениците ще могат да ги ползват мобилно- навсякъде и по всяко време [7].

Според ЮНЕСКО подготовката на учителите да прилагат мобилните технологии в клас е много по-важна от «държавното инвестиране в техноло-

гиите като такива» [7]. Необходимо е педагогическите университети и програмите за повишаване на квалификацията на учителите да включват подготовка за работа с мобилните технологии. Един от най-популярните модели за прилагане на мобилно обучение в класната стая е BYOD – Bring Your Own Device, – "Донеси собствено устройство». Той е най-атрактивен и евтин за обучаващата институция, тъй като устройството, неговата подръжка и достъп до мрежата се заплащат от самите ученици. В резултат на това проектите на BYOD могат бързо да бъдат реализирани там, където повечето хора имат такива мобилни устройства. Въпреки това моделът BYOD има сериозни ограничения, тъй като не позволява участие на ученици, които нямат мобилни устройства.

Друг негативен ефект е в зависимост от параметните на притежаваните устройства и достъпа до интернет, да има диференциране в работата и резултатите на обучаемите.

Пример за реализацията на препоръките е проектът на ЮНЕСКО Best Practices in Mobile Learning (2016-2021 г.). Той е насочен към обмен на добри практики при популяризиране и въвеждане на мобилното учене (в най-широк смисъл) за подобряване на достъпа, средата и качеството на учебния процес. Сред тях са демонстриране на мобилен учебен модел в рамките на училището - реализирани мобилни учебни практики за обучение, преподаване и управление на училищата ;мобилен учебен модел, който да се прилага в различните класове и по различни учебни предмети**;** подкрепящи доказателства, че мобилните модели на обучение са били ефективни[9]. Сред целите на проекта са да се ускори въвеждането на мобилното обучение на ниво училище и „да се създаде рамка, която да ръководи бъдещото планиране и създаване на електронни училища„ [9]. В ЕС през последните години са реализирани редица проекти, свързани с изследвания, популяризиране за апробиране на възможностите за прилагане в МО в класната стая. Европейската комисия насърчава въвеждането на мобилното обучение чрез финансиране на научноизследователски проекти в областта на образованието и технологиите. Научноизследователските и иновационните дейности на ЕС са групирани в Рамкови програми за научни изследвания и технологично развитие.

Сред най-ранните проекти за мобилно обучение, е Handheld Learning Resources Project (HandLER). Реализиран е през 1998 г. от Изследователската група за технологични образователни технологии към Университет на Бирмингам във Великобритания. Той е насочен към разработване на мобилни технологии и методологии, които биха могли да подкрепят ученето през целия живот в различен контекст [2]. MOBIlearn е друга мащабна инициатива за мобилно обучение, финасирана от Европейската Комисия. Програмата беше реализирана от 2002 до 2005 г. в девет европейски страни както и в няколко страни извън ЕС, включително САЩ и Австралия. Тя имаше различни предметни области, като една беше свързана с проучването как мобилните технологии може да подобрят обучението в класната стая [2].

The Mobile Learning Network Project» (MoLeNET – система за мобилно обучение) беше реализиран през 2007 г. в Англия. В резултат от осъществяването му беше създадена единна виртуална система за мобилно обучение, обединяваща около сто колежи и училища в страната [2]. В неговите рамки беше направено проучване на дидактическите възможности на различни мобилни комуникации: смартфони, mp3 плейъри, таблети, гласови устройства и др. [1].

Програма eMapps е подкрепена също от ЕС и е насочена съм „мотивиране на активното участие на ученици от началното училище да използват творчески цифровите технологии и се реализира в периода 2005–2008 г. В нея бяха включени ученици на възраст от 9 до 12 години от училища в десет европейски страни. Проектът имаше за цел да изгради общности на творчески ориентирани, технологично подготвени ученици, които да създадат дигитално съдържание за тяхната общност, да общуват с връстници от други държави чрез платформата на програмата.

Друга цел на проекта е да разработи адаптивни интерактивни инструменти – предимно игри за мобилна платформа с учебна цел. Създадените eMapps игри провокират у учениците стремеж към откривателство, анализ, интерпретация, решаване на проблеми, упражняване на паметта и физическа активност. Програма EMapps предоставя на училищата мобилна платформа и инструментариум за разработване на различните компоненти на игри, които да включват интригуваща история, различни предизвикателства и добра логистика. Сред разработките е еднодневна игра на училище от Чехия, чието действие се развива в манастира Břevnov в Прага. Основната задача на участниците е да разберат идентичността на непозната за тях историческа личност – монах. Учениците получават шифър на мобилния си телефон с предположения кой е историческият персонаж, който е основал манастира. След активна дейност по търсене на информация и данни за манастира участниците научават поетапно неговата история. Педагогическа стойност на проекта е не само в използването на мобилните технологии с учебна цел, а в провокиране на желанието за творчество и откривателство у учениците [2].

MoLeNET е сред най-мащабните инициативи за въвеждане на мобилно обучение в европейски, а и в международен мащаб. Реализирана в периода 2007 – 2010 г., програмата включва около 40 000 обучаеми и над 7000 служители. Над 12 милиона Британски лири публични средства бяха инвестирани в MoLeNET от правителството на Великобритания и участващи институции, включително колежи и училища (Attewell et al., 2010). Чрез повсеместно използване на мобилните технологии, програмата беше насочена към разширяване на обхвата на преподаването и ученето. Учебните дейности се провеждаха както в „класната стая“ и учебни среди, така и „ всяко място и по всяко време, включително, като класни стаи, както и на други места, включително на работното място, вкъщи, по време на пътуване“ [2].

По време на проведените проучвания на МО и в резултат на проведените проекти, са констатирани редица негови ограничения. Най-сериозният

проблем, с който се сблъсква мобилното обучение, е липсата на солидна теоретична рамка, която може да ръководи ефективното проектиране на инструктажа и оценява качеството на програмите, които разчитат значително на мобилните технологии [**5**]. Всяка технология има някои ограничения и слабости, а мобилните устройства не са изключение. Kukulska-Hulme (2007) обобщава следните проблеми:

(1) физически характеристики на мобилни устройства, като например малък размер на екрана, тежко тегло, недостатъчна памет и кратък живот на батерията;
(2) ограничения на съдържанието и софтуерните приложения, включително липса на вградени функции, трудност при добавяне на приложения, предизвикателства при обучението за работа с мобилно устройство и различия между приложенията и обстоятелствата на употреба;
(3) скорост и надеждност на мрежата;
(4) проблеми с физическата среда, като проблеми с използването на устройството на открито, прекомерна яркост на екрана, опасения относно личната сигурност, възможно излагане на радиация от устройства, използващи радиочестоти, необходимостта от покрития за дъжд при дъждовни или влажни условия и т.н. [**5**]. Проучванията и опитите за въвеждане на мобилното обучение в „класната стая“ продължават с цел повишаване на ефективността на учебните дейности, като възможност ученето да продължава и извън училищната среда.

Литература:

1. Борисовна, Ф. Мобильное обучение в образовательном процессе: зарубежный опыт http://web.snauka.ru/issues/2015/01/43006
2. Hylen, J. Turning on mobile learning in Europe: illustrative initiatives and policy implications, UNESCO 2012, ISSN 2227, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216165
3. Kukulska-Hulme A. Mobile Learning for Quality Education and Social Inclusion. UNESCO IITI. M., 2010
4. Laouris, Y., Eteokleous, N. WE NEED AN EDUCATIONALLY RELEVANT DEFINITION OF MOBILE LEARNING. 4th World Conference on Mobile Learning, Cape Town, South Africa, p. 28-43 (2005)
5. Park, V. A Pedagogical Framework for Mobile Learning: Categorizing Educational Applications of Mobile Technologies into Four Types. International Review of Research in Open and Distance Learning Vol. 12.2 February – 2011.
6. Sharples, M. Taylor, J., Vavoula. Towards a Theory of Mobile Learning. **Creative Education,** Vol.3 No.5, September 27, 2012.
7. West, M. (2013) Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения. Организацией Объединенных Наций по вопросам образова-

ния, науки и культуры (ЮНЕСКО) ISBN 978-92-3-400004-8, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641_rus
8. The Statistics Portal https://www.statista.com/statistics/276623/number-of-apps-available-in-leading-app-stores/
9. https://en.unesco.org/themes/ict-education/mobile-learning/publications
10. https://campustechnology.com/articles/2017/12/12/students-want-to-use-their-cell-phones-in-class.aspx.
11. https://edtechmagazine.com/higher/article/2018/07/more-students-rely-mobile-devices- complete-online-classes.

доц. д-р Лилия Лозанова
ШУ „Епископ Константин Преславски“ – гр.Шумен,
Педагогически факултет, катедра „Педагогика и УО“
e-mail : llozanova72@abv.bg

РИТЪМЪТ КАТО СИМВОЛ В НАРОДНОТО ИЗКУСТВО

Люба Ат. Златкова

RHYTHM AS A SYMBOL OF THE FOLK ART

Liuba At. Zlatkova

***Abstract**: The exhibition considers the number and the rhythm as a cosmic categories and their interpretation in the ancient philosophical doctrines: Pythagorean, Kabbalah, Rosicrucianism. Art is represented as one of the three pillars of communication, along with the religion and the science on which the human development has embraced. In this respect, the folk art is a syncretism with many added function – it keeps, blesses, identifies, creates a communication and decorates and entertains on the last place. At its core are rhythm and number as symbols.*

***Key words**: numbers, symbol, rhythm, philosophical doctrines*

Изследването е финансирано по проект „Цикъл художественотворчески дейности на студентите от специалност „Педагогика на обучението по музика“ № РД-08-88/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Културата и цивилизацията се основават на символа. Реализирането на символната способност е довело да появата на култура, а употребата на символи прави възможно нейното запазване и развитие. Без символи не би имало култура. Според Е. Касирер „човешкото същество е поместено не само в органически, но и в символен универсум….човекът е потънал в езикови форми, в художествени образи и не може да възприеме каквото и да било без вмешателството на изкуствен посредник. Той живее в своите въображаеми емоции“….Разумът е обозначение на човешкия културен живот с помощта на символите [5].

В Древна Гърция с думата σύμβολον (sýmbolon) са се означавали двете счупени части на един и същ предмет и тя буквално означава да съединиш. В днешно време символът се използва, за да създаде аналогично съответствие между два елемента, което може да бъде алегорично, метафорично, кодово или във формата на емблема. Много от символите с времето придобиват универсалност и създават традиционен език, стават средство за изразяване и предаване на информация. Различните общества обменят културна информация като използват различни символи [1].

„Всеки символ, първо, е живо отражение на действителността, второ, той се подлага на една или друга мисловна обработка и трето, той се превръща в изключително полезно оръдие за преобразуване на самата действителност“ (Лосев). П. Флоренски твърди, че символът това е битие, което е по-голямо от себе си [3].

Изкуството е закодирано знание в символна форма. Символът е синтезирано познание в стилизиран вид. Той е свързан както със съвременността, така и с историята; както с религията и митологията, така и с магията и фолклора; както със словото, така и с пластиката, музиката, архитектурата и всичко, което в днешно време наричаме изкуство. Символът е посредник между видимия и невидимия свят, смята се, че е универсален духовен език и вечна истина. Той е начин за запазване и предаване на знанието за просветените умове на бъдещето.

Всяка ритмична последователност от изразни елементи на кое и да е изкуство би могла да се разглежда в два аспекта. Първата е свързана с ритмичния модел и повторението на елементите в самия него, както и повторението на този модел в артефакта. Вторият е числото и неговото явно проявление, както и геометричните фигури и символите с конкретен брой елементи и др. Повечето изследователи се обединяват в разбирането, че числото представлява абстрактно математическо понятие за означаване на количество, броене и измерване. Като математически обект то изразява идеята за брой и ред в зависимост от контекста му на употреба. Символите, с които се изписват числата, се наричат цифри. С числа се изразяват брой на предмети, явления, съотношения, жизнени цикли и др. И в двата случая може да се направи извод, че математическата връзка с изкуството е много по-силна и важна, отколкото изглежда.

За последователите на Питагор числата са ключ към хармоничните закони на Всемира, символи на божествен ред в света. Всяка форма може да се изрази с числа, които като „божествени архетипове“ са скрити в света и могат да се проявяват при проницателно осветляване на Вселената. Според Питагор числата са основата на всичко живо, а всеки човек е свещена единица и притежава собствена индивидуалност, изразена чрез Вселенския Език. Според него всичко в природата се измерва и се подчинява на числото, защото в числото е същината на всички неща; да познаем света, неговата закономерност, неговия строеж – това значи да познаем управляващите го числа. Това са основните положения, характерни за философията на питагорейците, а мистиката на числата е сърцевината на питагорейския идеализъм.

Общуването като взаимодействие между хората, както и между хората и природата, създават различни по своята форма и съдържание културни видове човешка дейност. Това са наука, религия и изкуство. Те са трите стълба на познанието, „трите кита“, върху които е стъпило човешкото развитие. Всяко едно от тях изявява с помощта на своите средства знанието за света и хората, които имат и потребяват това знание.

- Наука – форма на материално възприемане на света. В повечето случаи се изискват доказателства за съществуването на нещо, за да се обяви то за съществуващо.
- Религия – форма на духовното ниво на човека или група от хора. Показва представата за това кои сме и къде отиваме, за връзката със силите в природата и вселенския разум.
- Изкуство – форма на взаимовръзка на науката и религията с художествени средства. Изкуството пресъздава света и човешките отношения в зависимост от духовното и интелектуалното ниво на твореца.

Това, което днес се разбира под понятието изкуство, класификациите, които правим на различните изкуства са само различни начини за пресъздаване на света, за „втъкаване" на неговите елементи в различни форми и с различен материал. Това е начин за „разказване" на историята, за скриване на знанието от неподготвения зрител с помощта на символи, за откриването му от тези, които имат сетива и отворено съзнание, за да го видят. За функциониране на изкуството започваме да говорим тогава, когато това изкуство се изважда от контекста на цялото, когато започва да се използва с определено предназначение в даден момент, когато художественото произведение се създава с някаква цел. Естетическа, образователна, възпитателна, развлекателна и други функции са само начини за възприемане на различни негови страни и принизяване на истинската му същност – да бъде свидетел на човешката еволюция, да съхранява и пренася знанието, да го дава тогава, когато човекът е готов да го поеме, да разкрива цялото в една малка частица, в артефакт, в художествен елемент или няколко елемента. С други думи, като в миниатюрна холограма да ни каже всичко за всичко в един ритмически подреден модел.

Народното изкуство като синкретизъм е имало за задача да бъде *комуникация* – да съобщава на другите; да пази живота, вътрешната неприкосновеност на човека (шевицата се поставя около ръкави, пазва, риза, на престилката); има *фертилен характер* – благославя младото семейство да продължава рода и поколението да бъде здраво; *идентификация* – кой, от къде, какъв е човекът; *украса и декорация*. Това са и функциите му, т.е. всеки елемент на народната култура е бил в съприкосновение с всички други и заедно са изграждали кода, наречен човек – индивид, човек – личност.

Изкуството е символен феномен и начините и формите, под които са разположени неговите символи, има значение за разчитането им. Един от най-често използваните начини за закодиране на знанието в различните изкуства е ритмичността на подреждане на символите, организирането им в групи и фигури, в модели. Ритъмът и метрумът могат да се приемат за основни елементи в проявлението на всяко явление, жизнен процес, цивилизационни етапи, културни процеси, на всяко изкуство. Изкуството е символен феномен и начините и формите, под които са разположени неговите символи, имат значение за разчитането им. Един от най-често използваните начини за закодиране на знанието в различните изкуства е ритмичността на подреждане на символите,

организирането им в групи и фигури, в модели. Ритъмът и метрумът могат да се приемат за основни елементи в проявлението на всяко явление, жизнен процес, цивилизационни етапи, културни процеси, на всяко изкуство.

Всички елементи на метроритъма се изразяват с числа. В музиката, от една страна, това са различните тонови трайности, които създават характеровата специфика на ритъма. От друга – метрическата пулсация, която като скелет обрамчва ритмичната разноликост и ѝ придава организираност. И от трета – размерът, който изважда на физическо ниво конкретиката на тези два елемента – метрум и ритъм.

Различните по времетраене тонове образуват ритъма. Основната мерна единица в тях е четвъртината. Неслучайно четвъртината е едно време, а всички други трайности се съ-измерват с нея. Цялата е четири времена, половината – две, осмината – половин време и т.н. Значи тук чрез четвъртината имаме една отправна точка, която е от една страна една четвърт от цялото, а от друга – едно време.

Метричната пулсация насочва в друга плоскост – броим на две, броим на три. Броенето на четири е 2х2, на 6 е 3х2 и т.н., а размерите в този ред на мисли съответно са 2/4; ¾; 4/4; 6/8; и т.н. Това са размерите, които използва западноевропейската нотно-писмена система. При българската народна музика цифровото изразяване на метрум и ритъм придобива коренно различен вид – 5/8; 7/8; 9/8 и т.н. Метроритъмът на българската народна музика следва да се разгледа през призмата на философските школи и ученията, за да се разбере числото като символ, какво носят различните числа и какво като знание ни дават тези анализи.

Питагор твърди, че „всяко събитие и явление може да бъде представено във вид на числа“. Самите числа са изразявани чрез символи, но същевременно те също са символи на отношенията и хармонията в света.

В учението на розенкройцерите числата заемат особено място. Вселената — светът на познаваемото и на непознаваемото, се дели на седем сфери. (Седмицата е вечна в сътворението на нашата планетна живототворност).

Новалис вижда във всичко „значение, симетрия и странна взаимовръзка“. Той счита, че Бог се открива и в математиката, както и във всяка друга наука, следователно числата не са изнамерено от човека средство за едно смислено подреждане на околния свят, а символи на абсолютното, които въздействат на естетическото чувство на надарения за това човек и го карат да изживее своеобразна извънчовешка „хармония на сферите“. При това положение „свещените числа“ наистина имат сакрално свойство – на първо място Бог сътворител като „праединичният“, който се самоотрича и разкрива, преминавайки в двойнственост (дуализъм, ИН, ЯН). От тезата и антитезата се получава синтезът на триадата (триъгълник, Троица, триликост). Четворността има архетипни свойства, понеже тя не само удвоява, но и „изправя“ дуалистичната система. Четворността образува „визирния кръст на нашия разум“. Чрез включване на положението „среда“ – петорността, която намира израз в пентаграмата –

кръста с пресечната му точка и „квинтесенцията. Числото шест намира символичен израз в шестолъчната звезда – печата на Соломон. Общоизвестно с пространната си символика е числото седем. Осем е от значение при тълкуване на Новия завет. Като „ден осми от Сътворението се схваща възкръсването на Христос и началото на новата ера на света, поради което купелите често са осмоъгълни; осмолъчните звезди в романското изкуство, осмосекторните прозорци (розети) на готическите църкви, осемте върха на малтезианския кръст. Числото девет се основава на тройката и обозначава ангелските хорове и деветте космически сфери на средновековната представа за света.

Физическите средства, с които си служи и поезията, и всяко изкуство, са само средства, а истинското художествено постижение е в това да ни кара да предусещаме онези свръхсетивни светове, до които можем да стигнем не само с думите, но също и с цветовете, звуците и формите. Всяко истинско изкуство възниква именно от онези сили, които не се осланят на представи, свързани с времето и пространството, а на представи, които действат вечно [Щайнер, Р. 2001, 60].

В българския музикален фолклор ритмическата характеристика е много по-силно изразена поради спецификата му. Нашият фолклор е уникален така, както е уникален и народът ни, но най-ярко изразеният белег на тази музикална уникалност е ритмичният фактор – неравноделните размери, безмензурните песни. В народните песни, особено тези в неравноделна метрична пулсация, ритмичният модел на съответния танц и пулсацията съвпадат, като по този начин създават много по-силна енергия, която въздейства и на слушатели, и на изпълнители. В нея е заключен не само животът, но и цялата мисия на нашия народ.

Народната песен е съчетание на музика, слово и движение. Музиката има своята модалност чрез ритмичните си модели, словото на народната песен е в симбиоза с музиката. Движенията отразяват и изразяват, дават външен израз на енергията и смисъла на другите два елемента. Ритъмът 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. В словото на музикалния ни фолклор задължително присъства оценката – горе е небето, слънцето, светлината, живота, долу е злото, тъмнината, луната и мракът. Тази оценка е в синхрон с нивото на духовно развитие на човека. Универсален принцип в народопесенната система е „човекът е преди, над и след събитията“.

Народната песен живее в пространството и времето, а нейните компоненти: слово, музика и движения въздействат в единство. Танцовите движения обединяват конкретиката на словото с абстрактността на музиката и въздействат на енергийно ниво. Историците считат, че танцът ни е оставен в наследство

от древните траки и е българският начин за връзка с Космоса. Наричат го българската йога, защото помага на хората да бъдат в унисон с природата.

Смисълът на хората като традиция е много по-дълбок, отколкото се предполага. Хорото като традиция тръгва още от времето на Древните Траки, когато е изпълнявало функцията на свещена връзка с Космоса. Първоначално хората са се играли само в кръг, а в центъра им е заставал гайдарят, свирещ повтарящ се ритъм. По-късно вече се появява и правата линия, но винаги кръговата формация остава като вариант. Хорото представлява група, танцуваща в кръг по даден ритъм. Счита се, че идеята на хорото е пресъздаването на Слънчевата система със Слънцето и въртящите се около него планети. Този типичен български обичай е свързан с култа към слънцето, което като божество присъства в редица ритуали и религии. Слънцето, което огрява земята и дава светлина, топлина и прехрана на човек. Това твърдение се подкрепя и от движението на играчите по посока, обратна на часовниковата стрелка – както се движат планетите около Слънцето, и с епизодичната промяна на посоката – по подобие на епизодичното ретроградно планетно движение от гледна точка на Земята. Обществената сплотеност на хората се корени в самото хоро. Гайдарят в центъра на хорото е своеобразното слънце, а хората, танцуващи в кръг около него, са планетите. Предполага се, че хорото се е играело само по празнични събития и всичко свързано с неговите движения, фигури и форма е обмисляно до най-малки подробности, за да се получи по закона на подобието мощен вибрационен резонанс, проникващ навсякъде – навън и навътре, във всички пространства и измерения на видимия и невидимия свят. Смисълът от танцуването на много хора в един и същ ритъм е да се затвори в безкраен кръг енергията на всеки отделен играч, за да се запази и да се усили колективната енергия на общността, да се слеят душите с природата и техния създател. Хорото като свещен танц следва схема на кръгова защита, формирана от човешка стена.

У нас има 7 фолклорни области (Добруджанска, Пиринска, Родопска, Северняшка, Странджанска, Тракийска и Шопска), които имат специфични хора, въпреки че трудовите дейности са подобни на повечето места, Това дава основание да се проследи връзката на този елемент от народното изкуство със седмицата като символ. Седмицата е занимавала множество философски умове (Плутарх, Платон, Питагор, Аристотел, Сократ и др.), за нея са написани трактати и древни научни трудове, търсещи различни интерпретации за символиката на седмицата, за нейната семантика и приложението ѝ в обективната реалност, за влиянието ѝ върху живота на хората. Редуцира се на 3+4, където 3 символизира божественото, непреходното, духовността, а 4 – човешката природа, плътта, земното, преходното. Обединявайки божественото и човешкото, седмицата носи в себе си посланието за постижимата хармония, за симбиоза, за единство, цялостност, завършеност. 7 – символизира завършеност, цялост. Такава цялостност носи и нашата народна песен.

Народната песен е триединство. Слово, музика и движение в своята цялост завихрят енергията, чиято ритмичност отключва космичното и свързва

човека с Първопричината. В тази триада словото може да се сравни с външното, физическото ниво. То е най-близко до човека, защото в него има събитийност и привидна конкретика, има смисъл, който е разбираем, случва се нещо, има човешко присъствие и житейски конфликти. Музиката, мелодията е на по-високо вибрационно ниво – тя е емоционалният компонент, в нея абстракцията е по-голяма. Движенията, танцът са третият компонент. Те притежават от една страна конкретност чрез формите и хореографията, а от друга могат да се свържат на ментално ниво с числото и оразмереността. Танцът в най-голяма степен е обвързан с ритъма, с числото и символа, като ритмичният модел на всеки танц носи неговата индивидуалност.

Това триединство между слово, музика и движение в българската народна песен, може да се погледне и от позицията на числото в светлината на мистичните учения. Три е съвършеното сакрално число в повечето митологии и религии. Символ на съединението, синтезът на близки по значение и функции идеи и понятия, както и на творящите енергии, всестранното познание и пораждащото начало, олицетворение на щастието, късмета. В нумерологията означава съзидание, приятелство, благоразумие, в магията – сътворяване на нещо, в Кабала основното мистично число е 9, което е абсолютно съвършено, защото е произведението на 3х3. Най-общо в българския фолклор тройката се среща в семантичния ареал на свръхестественото – триглави змейове, лами, хали, както и в устойчивите формули, където назовава пълнота, завършеност – „три дена яли, пили и се веселили“ [3].

Концепциите за числото в системите на Розенкройцери, Питагорейци, Кабала и Херметизъм, на немския мислител Новалис имат много общи черти. Тук се обръща внимание на тези числа, които са пряко свързани с метроритмичната страна на народното изкуството и които показват дълбоката връзка между него и еволюцията на човешкия Дух.

Две е бройката на четвъртините в един такт с размер 2/4. То е дуалистично число – ИН и ЯН, мъжко и женско начало, цялото, събрано в две половини, двете страни на всемира – Небе и Земя, доброто и злото, според повечето вярвания, Слънцето и Луната, външно и вътрешно, Микрокосмос и Макрокосмос.

Между двойката и четворката съществува специална връзка. Четворката е светът на човека според Розенкройцерите. Четири са страните на кръста, а кръстът е вертикала и хоризонтала, Дух и Материя и двубоят между тях. „Статичното, женското, т.е. хоризонталата чака вертикала, за да направи оплождането и да задвижи колелото“ [7]. Статичното – хоризонталата трябва да бъде изградена, за да дойде оплождането, божественото – вертикалата. Духовното не може да се прояви, ако няма готова материя, за да го приеме. Четворката е човекът (Адам, четирите посоки на света, четирите сезона) и кръстът (двубоят между Дух и материя).

В 2/4 две и четири са числа с идентично значение. Дуализмът и човекът, дуализмът в човека, човекът в неговото земно изразяване, Бог Син. В този

смисъл размерът 2/4 може да се разглежда като праволинеен, без метафизични конфликти, размер, който е здраво стъпил на земята и олицетворява земните енергии, физическото, материалното начало.

2/4, 2/8, 4/4 и 4/8 са различни начини за записване на метриката в много български народни песни и зависи от ритмичния рисунък, който има пряка връзка с поетичната ритмика. Различното записване на размерите зависи от една страна от етнографския район, от тълкуването на изследователите, от пулсацията на текста и др. Много често за удобство се използва простият размер 2/4. Правото хоро, като една от емблемите на нашата музикално-фолклорна поетика в различните му разновидности, може да се срещне записано и като 2/4, и като 4/4, и като 4/8. По-късно ще разгледаме и други страни на важните за нашия народ танци, свързани и с ритмичния модел, и с хореографията, и със стъпките, като стилизация на модела.

Три е Светата Троица, а в това триединство според християнската терминология тройката е светът на Светия Дух, така както единицата е светът на Бог Отец, а двойката е света на Сина.

Размер ¾ може да се разглежда като противопоставяне на духовната тройка и материалната двойка или четворката, символ на човека. От друга страна обаче, тройката е триъгълникът, горната част на кръста, която вече разкрива еволюиралия човек, победата на Духа над материята, издигането. В този размер 3 и 4 са в единомислие и съзидание.

Според Свещеното писание седем е число на Вселената, съвършеното число. Според Кабала е числото на мъдростта. То управлява времето и пространството, то е числото на завършения цикъл. Питагорейците го разглеждат като образ и модел на божествения ред и хармония – в християнството седем е символ на Сътворението. Розенкройцерството смята, че седмицата е Физическият свят, последният пристан на Божията еманация. Седем е символ на центъра на човечеството и връзката със Създателя. „Това, което определя живота на нашата планета, е свещената седмица. Орфей извежда чрез лирата си действието на планетата като същност. Седем струни има лирата му (неслучайно в храма Соломонов има седмосветещ свещник с формата на лира). Всяка от седемте струни е едно от седемте състояния на човешката душа. Те разкриват по различен начин енигмите на живота за усвояване тайните на Земята. Така човекът чрез седемте свои струни носи в себе си тялото на Бога Сътворител“ [6].

Гърците наричали осмицата число на справедливостта, заради това, че се дели на равни и еднакви четни части. То представлява цикъла на времето, а в християнската символика – живота след смъртта. Осем е число на прераждането. Смята се, че то представлява единението на двете сфери – небесната и земната. Според Кабала, осмицата е всемирното равновесие на дух и материя, единството на противоположностите, а в езотериката символизира осемте сакрални врати на съзнанието.

Размер 7/8 е уникален размер, съчетание между съвършената седмица – физическия свят, последното небе, според розенкройцерството и стремежа

към равновесие на Дух с материя. От друга страна седмицата може да се разгледа като сбор от три дяла – 2+2+3, (двойката – женското (четно) число и тройката – мъжкото (нечетно). В този сбор трите дяла имат различна сила, а третият (тройката) е най-силен. Най-популярният танц в този размер е ръченицата. В случая с трети дълъг дял (2+2+3) танцът е известен и като женска ръченица – по-бърз, лек, по-динамичен, с плавни движения на ръцете. Съществува и вариант, в който първият дял е по-силен (3+2+2) и може да се каже, че акцентът в ритмичния модел на този танц е на първо време в такта. Ако в първия вид преобладава женският принцип, движенията на танца ръченица са по-бързи, по-леки, по-въздушни, то при втория вид – тройката в началото на ритмическото последование придава повече тежест, земя, стабилност, акцентът и физически, и символически е изместен.

В размер 7/8 енергията на Духа (3) си сътрудничи с енергията на Сина (2) и трите дяла образуват триъгълник – стабилност и Мъдрост, като се уравновесяват и изразяват чрез осмицата (7/8). В танца ръченица това единство между човек и дух, между материално и духовно се проявява в най-изчистения си вид – (хореографски) танцова двойка – мъж и жена – равноправни партньори, Ин и Ян – единство в Пътя към божественото единение.

7/8 е най-яркият пример за уникалността на българското. Той е олицетворение и на непреходността на българския Дух, и на съдбовното му предназначение за извеждане на духа над материята. 7 и 8 присъстват и определят и най-често срещания елемент в орнаментиката на ръкотворното изкуство – елбетица (елем – бехт, което означава 7 и 8). Това са и небето, и земята, и мъжкото, и женското начало, и кръговрата във всичките му измерения. Мотивът е свързан с кръговрата в природата и със символа IYI, който се счита за един от най-българските символи и представлява свещеното за старите българи число (7), а също така олицетворява върховния бог Тангра и се е използвал като герб на канската династия Дуло [2; 4]. Билкарят Васил Канисков споделя: „Неслучайно ръченицата ни е в размер 7/8, какъвто е и ритъмът на слънцето. Това древно божествено познание е закодирано и в нашите шевици, неслучайно казват, че българската шевица може да лекува. В нея е вложен ритъмът на Вселената."

Девет е числото на пълното съвършенство. Деветорната конструкция включва тройно тяло – тройна душа – троен дух. Девет е основното число на нашия сегашен еволюционен етап. То е числото на Адам – живота, който е започнал еволюцията си като човек. На еврейски и гръцки няма числа, но всяка буква има числен израз (евр. АДМ=1+4+40=45=9 – числото на Адам и човечеството). Девет е образувано от свещеното число 3 и обхваща всичко, тъй като съдържа в себе си всички цифри от 1 до 9. Това е числото на посвещаването в тайнството, пътят от смъртта към прераждането, тъй като символизира пълния кръг.

Размер 9/8 излъчва енергиите и на девятката, и на тройката, която се съдържа в нея, и осмицата на вселенското равновесие.

Проявленията на народното изкуство са многопластови и могат да се разглеждат от различни позиции. Връзката между формалното (разглеждано като изразни средства и изглед) и съдържателното (символното, даващото знание) е разнопосочна. Според древното знание сетивата в човека са се появили не едновременно, а в хода на неговото еволюционно развитие. Това се отразява и изразява в и с изкуството и е пряко свързано с неговия език. Архитектурата е най-близко до физическото, до материалното, тя съпровожда човека от раждането му, през целия живот (дом, храм) до края му (в надгробните камъни и паметници). Словото прекрачва границата между физичното, предметното, конкретиката и символното, изказано метафорично, така че да събуди въображението и да създаде нови реалности в съзнанието. Орнаментът във всичките му проявления „казва“, „разказва“ с цветове, фигури, ритмически последователности, символи. Той е на вододела между казаното и неизказаното за неподготвените“ сетива. Най-абстрактното изкуство, с висока честота на вибрация са музиката, песента и танца като триединство. Тук ритъмът и модалността са катализатор за получаване на знание, народната песен в синергия събира и отдава всичко, което другите елементи носят – и човекът като развитие, и земята като акумулатор.

…

Народното изкуство не е продукт на личностната естетика и творческа интерпретация, а предаване на родова памет, на древно знание, наследено чрез културните традиции на етноса. То е история и прогноза за настояще и бъдеще, ако се познават елементите му и ритмичните модели, които „рисува“ в своите елементи.

Литература:

1. Алмалех, М. Езикът на цветовете, „Аскони издат“, С. 2007
2. Бешевлиев, В. Значението на първобългарския знак IYI, Известия на Народния музей — Варна, XV, 1979, 17—24.
3. Влайков, С. „Книга на символите“ – изд. FABER, В. Търново, 2003
4. Елиаде, М. Образи и символи: размисли върху магическо–религиозната символика, С. „Прозорец“ 1998
5. Касирер, Е. Есе за човека, изд. „Хр. Ботев“, С. 1996
6. Толев, В. Езотерични школи и мистични учения, част 1, 1995
7. Толев, В. Пътят на Кундалини, в сп. НУР 2/2000)
8. Щайнер, Р. Събр. съч. 276 Изкуството и неговата мисия, изд. „Даскалов“, Стара Загора, 2001

Гл. ас. д-р Люба Златкова,
ШУ „Епископ К. Преславски“, катедра МЕМВИ
Email: liuba.zlatkova@gmail.com

ЗА ВЛИЯНИЕТО НА МУЗИКАТА ВЪРХУ ЧОВЕШКАТА ЛИЧНОСТ

Маргарита И. Рачева

THE IMPACT OF MUSIC ON HUMAN PERSONALITY

Margarita I. Racheva

***Abstract**: This paper presents the problem of the influence of music on the human being, mainly in two directions – physiological and psychological. Based on an analysis of various opinions, it is concluded that the two strands are complementary and enriching. Attention is directed to two of the most widespread applications of music in modern society – as a therapeutic tool and as an essential component of the educational interaction in the kindergarten with a view to the overall formation of the childhood personality.*

***Key words**: music, impact, human personality, physiological and psychological direction*

Изследването е финансирано по проект „Цикъл художественотворчески дейности на студентите от специалност „Педагогика на обучението по музика“ № РД-08-88/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Музикалното изкуство представлява художествено отражение на действителността в звукови художествени образи. Отличава се със специфична интонационна образност и звуковоемоционална изразителност. За разлика от другите изкуства, именно интонационната природа на музиката я определя преди всичко като изразително изкуство – изкуство, което протича във времето и в многообразни звуковоритмични последователности изразява човешки чувства, отношения и преживявания.

За Б. Теплов [11: 130–131] музиката е „непосредствен език на душата…, път за опознаване на огромния и съдържателен свят на човешките чувства. Лишена от своето емоционално съдържание, тя престава да бъде изкуство“. По този начин въплътените в музикалната творба художествени образи, пречупени през субективния свят на твореца, според А. Атанасова са „обръщение и призив към духовната сфера и опита на този, който възприема и изпълнява това изкуство“ [1: 4]. Следователно музикалното изкуство не само

изразява емоционалното отношение на твореца, но е и средство за общуване между хората, основа на взаимодействието композитор–изпълнител–слушател. К. Филева посочва, че „Във всяка творба композиторът вплита свои преживявания, впечатления, чувства, които са го вълнували в периода на създаване на пиесата или преди това. Някои от тези вълнения налагат своя ярък емоционален отпечатък върху произведението… Влиянието на други върху конкретната пиеса остава неосъзнато, но участващи във формирането на житейския опит на композитора те имат своето отражение и върху характера и музикалния език на произведението. Някои от тези образно-емоционални отсенки интуитивно се долавят от изпълнителите и попадат в тяхната интерпретация, като някои от включените в изпълнението емоционални нюанси на свой ред са доловени от слушателите. Все пак част от този образно-емоционален свят така и остава неосъзната и за трите субекта на осъществената по този начин музикална комуникация“ [12: 19 – 20]. Така за изпълнителя или слушателя контактът с музиката е в състояние да предизвика различни по интензивност и спонтанност емоционални реакции, понякога и недостатъчно осъзнати. „Но тя въздейства и на разума, и на сърцето и помага за идейното обогатяване и нравственото възпитание на хората“ [3: 65].

Необятните възможности на музиката за духовно преобразуване на човека, влиянието ѝ върху развитието на човешката личност в познавателен, социално-възпитателен, нравствен и естетически аспект разкриват значимостта на музикалното изкуство като неотменна част от заобикалящата ни действителност.

Настоящото изложение представя проблема за влиянието на музиката върху човешката личност главно в две направления – физиологическо и психологическо. На тази основа в следващи разработки ще бъде разгледан въпросът за въздействието на музиката върху подрастващата личност в условията на музикално-образователния процес в детската градина и училище.

Историческият преглед на редица литературни източници доказва, че проблемът за въздействието на музиката върху човешката личност заема важно място в научните изследвания от древността до наши дни. Този проблем привлича вниманието на философи, психолози, педагози, културолози, физиолози, социолози. Различните изследвания извеждат едни или други свойства, функции и специфичност на музиката, очертават особеностите на нейния уникален музикален език, ролята ѝ за стимулиране на патриотични чувства и мобилизираност на хората във важни исторически събития. Голяма част от тези разработки подчертават възпитателното и лечебно въздействие на музикалното изкуство, както и способността му да служи като средство за общуване между хората. Неотразимото въздействие на музиката върху физиологическото и психическото развитие на човека могат да бъдат проследени в античната теория за „етоса“, в учението на Аристотел за катарзиса, в Платоновата „възпитаваща душата музика“, в теорията за „универсалния човек“ на ренесансовите хуманисти. Редица теории в епохата на романтич-

ната естетика на чувствата, в хегеловото учение за „духовно съдържание", в шопенхауеровата „световна воля" и др. имат конкретна роля в развитието на възгледите за колосалното влияние на музиката върху човека. „Независимо от факта, твърди В. Манолова, че природата на това влияние е определяна ту като етос, ту като чувство или като воля, винаги се е подчертавала високо организиращата роля на музикалното изкуство и неговата способност да обезпечава цялостност на външния свят на личността" [5: 27].

Въпреки наличието на множество разработки по темата едва в средата на 19. в. с възникването на теорията на слуха на Х. Хелмхолц се поставя началото на научното обосноваване на механизмите и закономерностите на музикалното въздействие. Теоретичните си виждания цитираният автор разкрива в съчинението „Наука за тоновите усещания като психологическа основа на теорията на музиката". Появата на този труд дава началото на Тонпсихологията – наука, занимаваща се с „описание и обяснение съдържанието и закономерностите на психическите процеси, които се извършват у човека при възприемане и възпроизвеждане на музика" [6: 334]. Тонпсихологията разглежда проблема за музикалното въздействие откъм неговата акустико-физиологична страна и става своеобразен базис на науката музикална психология.

Тласък в развитието на научните възгледи и осмислянето на комплексното въздействие на музиката върху човека представляват разработките на Е. Курт, Д. Мърсел, Л. Мазел, Б. Асафиев, Л. Виготски, Б. Теплов, А. Костюк и др. В трудовете на посочените автори се засягат въпроси за ролята на подсъзнанието за възприемането на музикалното изкуство (Б. Асафиев), принципът на комплексното действие на музиката (Л. Мазел), зависимостта на музикалното възприемане от нивото на музикалната култура на слушателя (А. Костюк) и т.н. Общото в теоретичните възгледи на тези учени е възприемането на музикалното изкуство като многостранно въздействащ комплекс от тонове, който, за да бъде усвоен, се влияе от редица фактори – както обективни, така и субективни. Разкриват зависимостта между музиката като вид изкуство, от една страна, и индивидуалните особености на всеки човек, от друга.

В експерименталните изследвания относно закономерностите на музикалното въздействие върху човека се очертават две направления – физиологическо и психологическо. Физиологичният анализ на влиянието на музиката дава представа за органичните изменения, които настъпват у човека при общуването му с музикално изкуство. Физиологичните показатели обаче отразяват само външната, видимата страна на това въздействие в сферата на т. нар. „елементарни чувства" и низши емоции. Последните, според учението на И. Павлов, формират безусловни рефлекси. Психологическите изследвания от своя страна дават по-пълна представа за влиянието на музиката върху човека в сферата на висшите емоции и настъпващите изменения в човешкото съзнание. Двете направления взаимно се допълват и обогатяват.

В сферата на физиологическия аспект в края на XIX и началото на XX век учени като А. Догел, Г. Фостър, И. Кембъл, В. Бехтерев, Б. Ананиев, Ч.

Дизеренс и др. доказват експериментално, че музиката действа върху човешкия организъм, като изменя дишането, пулса, кръвното налягане и др. При възприемане на музика се установяват физиологични промени, насочени към изменение в поведението и паметта, усилване на метаболизма, увеличаване на мускулната сила и работоспособността, импулсиране проявата на емоциите и т.н. Експериментално се доказва, че музиката стимулира пулса и работата на сърцето, повдига тонуса, намалява умората, подобрява настроението и самочувствието.

Важен принос за разкриване природата и физиологията на музикалното възприемане и въздействие има известният руски психолог Б. Теплов, който бе цитиран и по-горе в изложението. В своя труд „Психология на музикалните способности“ той обосновава връзката между музикалността и отделните типове нервна система у човека и доказва, че индивидуалните особености на човека играят важна роля при формирането на музикалните способности. Според Теплов музиката представлява комплексен дразнител, който предизвиква цялостна реакция на организма. Той изказва становище, че възприемането на музика има два взаимно свързани компонента – емоционален и слухов. За главен компонент авторът приема емоционалния, тъй като според него музиката е средство за емоционално опознаване на света [11: 111].

А. Сохор потвърждава ролята на звуковата природа на музиката и нейното въздействие върху човека. Именно „повтарящите се резки звучения и конвулсивни ритмически фигури“ в музиката „наелектризират“ аудиторията и се стремят да хипнотизират слушателите, като въздействат върху тяхното съзнание. Но една и съща музика, продължава Сохор, оказва различно влияние върху различните хора. Това зависи от ценностната ориентация и насочеността на всеки човек, от степента на неговата обща култура и музикално развитие [9: 12].

Вижданията на С. Рапорт за влиянието на музиката върху човешката личност са ясно ориентирани към психологическото направление. Той твърди, че музиката предизвиква висши емоции. Полезното действие на емоциите на висше ниво се изразява в саморегулиращата функция, която те осъществяват върху психиката на човека. А тяхната „жизнена значимост се състои преди всичко в обществената роля, която те изпълняват“ [8:91].

Съобразно концептуалните възгледи на Л. Виготски музиката има „подбудителна сила“ и предизвиква „високо напрежение“. Руският учен смята, че най-важната страна на музикалното въздействие върху човешката психика е неговата катарзистична, пречистваща функция. Естетическата реакция не е просто взрив в празното пространство, пише авторът, а обратна реакция в отговор на музикалното произведение и „най-силен дразнител за по-нататъшни постъпки“ [2: 335–337]. За катарзис, но свързан с творческия процес на създаване на музика, се изказва и К. Филева по отношение на произведения от късния период на Ив. Спасов – „Всяко от тези произведения

е своеобразен интуитивен опит на композитора за катарзис чрез музикално творчество“ [13: 66].

За А. Сухомлински „Благодарение на музиката у човека се пробужда представата за възвишеното, величественото, прекрасното не само в окръжаващия свят, но и у самия него. Музиката е могъщо средство за самовъзпитание“ [10: 7].

Практиката показва, че и двете направления – физиологическото и психологическото, имат еднакво важно значение за изясняване на проблема за влиянето на музиката върху човека. Според нашето мнение тяхното разграничаване е по-скоро условно предвид комплексния характер на музикалното въздействие. Специфичността на музикалния език, неговата тонова същност и ритмична организираност, въздействат психофизиологически върху човека. Оказаното влияние върху човешките сетива е всъщност музикално въздействие върху психическите процеси (познавателни, емоционални, волеви) и върху психическите качества (темперамент, характер, насоченост, способности) на човешката личност. Посочената взаимовръзка, според А. Коралов, е мостът, по който се осъществява комуникативната функция на музикалното изкуство – връзката между композитор, музикална творба, изпълнител и слушател. „Благодарение на музикалната интонация – материализираният в тонови форми художествен израз на емоционално осмислените реакции на твореца – музиката е в състояние да предава и изразява чувства, настроения и мисли. Когато слушателят осъществява в съзнанието си процесуалността на музицирането, когато осъзнава, оценява и преосмисля чутото, той по специфичен начин „интонира“ [4: 8].

В съвременното общество музиката под различни форми намира широко приложение във всички сфери на житейското обкръжение на човека. По отношение на възможностите ѝ за психофизиологическо въздействие особено значима роля има нейното използване като терапевтично средство. Музикатерапията като наука, която изучава терепевтичния ефект на музикалното въздействие, е позната от векове. Днес тя непрекъснато разширява и обогатява областите на своята практическа приложимост. Последните научни изследвания показват висока резултатност в използването ѝ при деца със заекване или при страдащи от аутизъм, при хора с психични проблеми, болест на Алцхаймер и Паркинсон, при мозъчни травми, неврологични заболявания и др.

Възможностите на музиката за многоаспектно въздействие и потребност в живота на човека е залегнала и в основата на разбирането за широко присъствие на музикалното изкуство при формирането на подрастващата личност. В условията на детските градини, където се осъществява интензивно развитие на детската личност, музиката присъства във всички режимни моменти на образователното взаимодействие и е важен съдържателен компонент на всички образователни направления. В съвременната концепция за организация на учебно-възпитателната дейност в детските заведения „упо-

требата на феномена музика“ се използва „не само за развитие на музикалните способности, но и за развитие на психичните функции на детето и цялостното му личностно развитие чрез изкуство“ [7: 153].

Без да се претендира за изчерпателност, от изложения психофизиологичен анализ на въздействието на музиката върху човека могат да се направят следните изводи:

- Музикалното изкуство е силно емоционално стимулиращо средство, което въздейства върху физиката и психиката на човека;
- Музиката е в състояние да промени поведението на човека, като въздейства върху неговите психични характеристики и душевност;
- Целенасоченият подбор на музика може да бъде източник на положителни емоции и естетически преживявания, което от своя страна води до оптимизиране на психичното състояние на индивида;
- Музиката притежава способността да действа сплотяващо и обединяващо върху хората, да мобилизира техните духовни сили, да стимулира градивното начало у личността;
- Многофункционалността на музикалното изкуство (хедонистична, катарзистична, релаксираща, сугестивна, екологична, игрова функции) съдейства за духовното израстване на личността, за нейното умствено, естетическо, нравствено, физическо и социално развитие.

Литература:

1. Атанасова, А., (1985): *Музикалното възпитание в детската градина.* Благоевград
2. Виготски, Л., (1978): *Психология на изкуството.* София.
3. Витанова-Сталева, Л., (1983): *Слуховата нагласа – проблем на музикалното възпитание.* В: Сборник ИСМЕ „Музикална психология и педагогика“.
4. Коралов, А., (1976): *Ролята на музикалното изкуство за естетическото възпитание*, В: Въпроси на обучението по пеене и музика музика, част 5, София: Народна просвета.
5. Манолова, В., (1997): *Музика и социализация* В: Национална теоретико-практическа конференция по проблемите на масовото възпитание, Пловдив.
6. *Музикален терминологичен речник*: (1979): София: Музика
7. *Приятели. Книга за учителя за 4. подготвителна група в детската градина* (2018), София: Анубис.
8. Рапорт, С., (1972): *Изкуство и емоции.* Москва.
9. Сохор, А., (1972): *Възпитателната роля на музиката.* Москва.
10. Сухомлински, А., (1976): *Музиката облагородява душата на човека* В: Светът и музикалното възпитание, София.
11. Теплож, Б., (1985): *Избрани трудове*, том 1, Москва.
12. Филева, К., (2019): *Анализ на клавирната интерпретация*. Пловдив: FastPrintBooks.

13. Fileva-Ruseva, K., (2015): The Emotional World of the Musical Work, Reflected in an Educational Video Clip. V: International Journal of Literature and Arts. Special Issue: Musical Theory, Psychology, Pedagogy and Performing. Vol. 3, No. 5-1, 2015: pp. 62-71: New York, USA

Маргарита И. Рачева, старши преподавател,
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
Катедра „Музикална естетика, музикално възпитание
и изпълнителство“
имейл за контакт: m.racheva@shu.bg

МОТЕТЪТ В МНОГОГЛАСНАТА МУЗИКА НА ПРЕХОДА ОТ ARS ANTIQUE КЪМ ARS NOVA

Маргарита Й. Генчева

THE MOTTO IN THE MULTI-VOICE MUSIC OF THE TRANSITION FROM ARS ANTIQUE TO ARS NOVA

Margarita Y. Gencheva

***Abstract**: The mote enters the musical practice of the Western European Middle Ages in the 13th century. It is unique in musical history with its various melodic and textual features. A genre in which Polyglody polyphony is masterfully intertwined with different, contrasting voices. Polymolecular multilingualism is the main characteristic of this age-old mote. It is one of the highest achievements of secular contrast polyphony. With this contrasting multitasking, each line can exist as a stand-alone melody.*

***Key words**: motete, multilingual music, musical theory.*

Изследването е финансирано по проект „Образователни концепции в музикалнотеоретичната подготовка на студентите“ № РД-08-84/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Най-важният и художествено изразителен жанр в многогласната музика мотетът, навлиза в музикалната практика на Западноевропейското средновековие през XIII век. Въпреки че до края на столетието продължават съществуването си органум и кондукт, те постепенно отстъпват място на мотета (от латински motetus – „малка дума“): който е „полифонизиране на григорианския хорал; съдържа нов текст в горните гласове“ [3:101]. Независимо от запазената близост на новия музикален жанр с каноните на църквата, осъществявана чрез действието на църковните ладове, латинските текстове и особеностите на литургичния тенор, мотетът от това време представлява ново художествено явление. Той е изключителен в музикалната история със своите различни мелодически и текстови особености. Жанр, в който майсторски се вплитат полимелодическата полифония с различни, при това контрастни гласове.Текстовете със светско съдържание или любовните сюжети в значителна степен отстъпват от традициите на школата на Notre Dame. След като тема-

тична основа на този вид многогласие са известни песни, обработки на химни и секвенции, чийто гласове се пишат нота срещу нота и с еднаква ритмика, т. е. не се изграждат задължително върху григорианския хорал, често пъти авторските мелодии на тенора стават проводник на светски мотиви и жанрове.

Полимелодическото многогласие е основната характеристика на мотета от тази епоха. Във връзка с появата на този многогласен жанр, през XIII век възниква мензуралната нотация, фиксираща не само височината, а и трайността на тоновете в двувременните и тривременните метруми. Песенната форма, еднородната фактура, преходът от модална към мензурална ритмика, принципът на линейното изложение на музикалната тъкан, остинатно-вариационния строеж на тенора в композицията изявяват този тригласен вокален жанр в епохата на ars antiqua, или както изследователите я определят като „епохата на Франко Кьолнски".

Въпреки светското начало в мотета, в литургичната мелодия на тенора не се изключва църковното присъствие. Използваните латински текстове, църковните ладове и задължително делящите се на три ритмически модуси са изразени чрез дълга и кратка (кратки) нотни стойности, в конкретните метруми.

Различните гласове имат своя мелодична линия, а текстовете им – религиозни, светски или народнопесенни, се различават от текста на тенора. Независимо от изявените контрасти, в мотета съществува единство между гласовете, дължащо се на използването на модалната ритмика и мензуралната нотация. Той е едно от най-високите постижения на светската контрастна полифония. При този вид контрастно многогласие всяка линия може да съществува като самостоятелна мелодия. Полимелодичното и полиритмичното многогласие с конкретните му характеристики отнасящи се до секвенционното, имитационното, каноничното развитие и вариативното повторение, очертава пътя към канона и става предшественик на сложния контрапункт. Както е известно изпълняваните извън църквата мотети са под инструменталния съпровод на виоли и psalterion (портативен орган) дублиращи гласа. Впоследствие вокалната партия отпада и мотетите се изпълняват от три инструмента, което от своя страна повлиява върху изменение на нотното писмо, особено при ритмическото раздробяване на модусите. Това непосредствено свързва мотета на XIII век с техниката на композиране на свободните гласове в мотетите на XIV век.

Професоналната многогласна техника и музикалният материал със светски характер, видно от текст, мелодия, песенни форми, представя мотета като изключително явление в музикалния бит на Средновековието, което обяснява изпълнението му по време на празненства, турнири и други церемонии през втората половина на XIII век. Всичко това допринася за очертаване на линията на бъдещите многогласни светски музикални жанрове в Проторенесанса и Ренесанса.

Мотетът от втората половина на XIII век и нататък е с нова, вече тригласна фактура и стремеж за композиране на четвърти глас. В композицията

над инструменталния тенор звучат два високи гласа – motetus и triplum – разнообразни по ритъм и с различен текст. В установената за Ars nova гласова йерархия, основно композиционно ядро продължава да бъде тенора, без да е задължително обаче присъствието му преди това, който по примера на кондукта може свободно да се импровизира. Обикновено той е инструментален, изложен в дълги нотни стойности (по принципа на изоритмията), без текст, с изключение на incipit в началото на пиесата съдържащ началните думи на текста на оригиналната мелодия.

Изкуството на инлектуална и духовно богата Европа вече не е само религиозно, напротив, то е изкуство, търсещо връзката между светските и духовните ценности.

Необратими се оказват петдесетте години, от края на XIII в. и началото на XIV в. и в музикалната теория. В този период се „ражда и укрепва всеки бъдещ елемент на Ars nova“ [3: 106]. Същността му се изразява в подготовката на новата ритмическа система – изоритмията, като основен композиционен принцип. Повтарянето на един мелодически мотив (color) и ритмически модел (talea) в партията на тенора или контратенора определя характерната особеност на мотета от края на Ars antiqua. Ако тези повторения обаче се пренесат и в другите гласове, то те ще определят изоритмичната същност на композицията. След като основно композиционно ядро на мотета от втората половина на XIII в. е теноръ, то изоритмията характеризираща се с изпълнение на два или три различни текста (латински, на говорим език – църковен или светски), става основа на мотетната техника в композициите на XIV в.

Изоставянето на ритмическите модуси от XIII в. и въвеждането на новите ритмически конструкции, разширената модалност, (с характерните и алтерации), присъща за светската мелодия, все повече отдалечават сложната музикална техника от теологичната и същност [3:107].

Блестящ поет, философ и теоретик, човекът който цени прогреса в развитието на музикалното творчество и не се колебае да провъзгласи принципите на Ars nova в написания около 1322 г. трактат, е великият Филип дьо Витри. Този труд поставя нов период в музикалната теория и история. В него авторът „ясно изразява новия начин на нотиране и новото значение на композиционното писмо“ [1:50]. „ В този трактат заедно с общоприетите средновековни знания на музикалната теория, се развиват следните идеи:

- утвърждава се естетитеческата равнозначност на тривременните и двувременните размери;
- въвежда се нова класификация на интервалите, в която терците и секстите се определят като консонантни;
- теоретично се обосновава принципът на противоположното движение;
- изисква се забрана на октавовите и на квартово-квинтовите паралелизми;
- теоретично се обосновава новото отношение към т.н.“musica falsa“, не като фалшива, а като вярна и необходима“, без която нито един мотет или рондел не може да се изпее“ [1:48].

Мотетите на Витри обособяват три стадия в развитието на композиторския му стил. Първият се отнася до преходния период от Ars antiqua към Ars nova, вторият е свързан с ранните изоритмически композиции (напр. „Adesto"), а към третия се отнасят създадените между 20-те и 40-те години на XIV в. мотетни композиции в техния „класически" вид – „Bona condit" – 1320, „Hugo, Hugo" – 1330.

В композиционната техника на Ars nova, хоризонталната композиция на гласовете (т.е. новото в композициите на века) продължава да бъде водеща. Към основната мелодическа линия на монодичната пиеса композиторите прибавят duplum, triplum, quatruplum. Последователното встъпване на гласовете се наблюдава особено в мотетите на Ф. дьо Витри. Принципът на ритмо-интонационния контраст е изразен в противопоставяне на пластовете, където високите гласове са вокални, а ниският (ниските при четиригласа) инструментален. Двата високи гласа ритмически и интонационно са доста по-подвижни от сравнително статичния тенор. Сред настъпилите многобройни нововъдения в процеса на развитие и усъвършенстване на музикалната практика на Ars nova е появата на новата полифонична партия на контратенора, участваща като допълнение на теноровия глас, което до известна степен обяснява инструменталния му характер. Функциите му на запълващ полифоничната фактура му позволяват изпълнението на интервали, различни от утвърдените – унисон, квинта и октава, а за да се спазят правилата за консонанса мелодическите линии могат да се „движат", при което се получават различни интервали, насочени единствено към достигане на целта – консонанса. В четиригласната полифония инструменталните партии на тенора и контратенора контрастират на раздвижените високи гласове, предназначени за вокално изпълнение.

С разработването на изоритмическия мотет великият дьо Витри не само експериметира, но в голяма степен долавя художествените тенденции на епохата. Теоретичните и практически достижения на учения-музикант са възприети по-късно и от последователите му.

Долавящото се влияние на елементи от старата средновековна музика в музикалното изкуство на Ars nova – църковни ладове, квартово-квинтови паралелизми, бедна фактура се съчетават с новите похвати и черти на стила. Стремителното търсене на нови стилови характеристики, базиращи се на утвърдените старинни модуси в автентичния им вид, се откриват в появата на алтерациите – повишаващи и понижаващи.

Новатор, който не отхвърля, а разширява и обогатява композиционните техники, опирайки се на мелодическото богатство, близко до фолклорните интонациии, е Гийом дьо Машо.

Творческото разнообразие и спецификата на композиционното наследство на Машо се свързва с жанра на мотета, месата и множество още песенни жанрове. Като непосредствен последовател на великия Ф. дьо Витри и реформатор в областта на жанровото разнообразие на Ars nova, името на Гийом

де Машо се свързва с равновесието между строгост и експресия. Творецът умело съчетава музикално-поетичните традиции на труверите с новото полифонично изкуство.

В личния композиционен почерк на автора, жанрът „мотет" продължава традициите на Ф. дьо Витри. Въпреки че носят чертите на приемствеността в композиционната техника на Витри, мотетите на Машо имат своите особености в строежа на композицията. „…стилът на повечето автори може да се припознае в някои от творбите на техните предшественици, като всеки композитор възприема това от тях, което е най-близо до неговото мислене и естетически потребности, формиращи същността на индивидуалния му композиторски стил. Едновременно с това сходствата, допирните точки между стиловете на авторите, творили в непосредствена близост в определен отрязък от време, формират облика, стила на една епоха" [2:4]. Машо продължава въведената от Витри и утвърдена в практиката композиционна техника за последователно встъпване на гласовете в мотета, въпреки че като цяло за мотетите не е характерна имитацията. Разнообразната и променяща се ритмика на високите гласове в хоризонтал и във вертикал, различаваща се от еднородната фактура на Витри, е сред основните характеристики на многогласната фактура на Машо. Изоритмичната техника на мотетите и запазването на фактурния контраст стават едно от най-ярките организационни средства на тази музикална форма. На плавната, кантиленна първа част композиторът противопоставя прочутия „хокет" във втората част на мотета. Типичната за първата половина на XIV в. ритмика преобладава в голяма част от мотетите на композитора, в които комплементарният ритъм е основен елемент на ритмическото разнообразие в композиционната техника. От особена важност е действието на ритмичната група синкоп, който се появява във втората половина в творчеството на Машо и внасяйки радикални промени в ритмическата картина се оказва връх в ритмическото разнообразие на XIVв. Присъстващ най-вече в песенните жанрове синкопът създава възможности за разнообразни ритмически комбинации и задържания в гласовете, което определя и характеристиката на неговото многогласие. „Включват се синкопи, а заедно с тях се наслагва такъв тип взаимоотношение на гласовете, който изпреварва бъдещите ритмо-мелодически формули на задържане, характерни за строгия полифоничен стил. Рътъмът, породен от характерните за полифонията задържания, при Машо се формира като вид комплементарност, която винаги е свързана със синкопите" [4:136].

Откритието в полифоничната техника на Гийом дьо Машо, т.е. появата на синкопирано движение, наблюдаваме почти в цялостната метроритмична структура на музикалното построение, както и породеното от фигурата на синкопа квартовото и септимовото задържане. Ритмиката на задържане оказва влияние на хармоничната звучност. Особено своеобразно звучене на гласовете в средновековната диатоническа модалност придават и типичните секундови съотношения, получени от хроматическите полутонови интонации в каденците на мелодическата фраза.

Специфичната за Машо хроматика в съчетание с модално-хармоничния принцип, участват като елемент на изразителността на многогласието през късното средновековие.

С творчеството на Машо, от втората половина на XIV в. завършва развитието и усъвършенстването на композиционната техника на средновековния мотет. В края на XIV-то столетие жанрът остава извън полезрението на композиторите, за да го възродят отново в XV в., време, което слага началото на нова история в мотетното творчество.

Литература:

1. Ангелов А. (1994): Контрапункт
2. Андрианов Н. (2019): За някои аспекти на влияние на Моцарт върху творческия стил на Бетовен – соната 14 от Моцарт и соната № 8 „Патетична“
3. Мари Клер, Б. Патие (1997) История на музиката част I
4. Евдокимова Ю. (1983): История полифонии X-XIV в. (History polyphonies X-IV century)

Доц. д-р Маргарита Й. Генчева
ШУ „Епископ Конктантин Преславски“
Педагогически факултет, катедра МЕМВИ
E mail: margarita_56@abv.bg

ЗА НАСИЛИЕТО В УЧИЛИЩЕ

Мари А. Мануелян

FROM SCHOOL VIOLENCE

Mary A. Manuelyan

***Abstract**: School violence can not be seen in isolation, but is an important social issue that goes beyond school. The notions of what is meant by aggression and violence at school are much different. Violence is a phenomenon that is not clearly defined and distinct in both science and everyday life. Considering interpersonal relationships, intentional physical and / or mental intentional harm to a person (or persons) by another person (or persons) who have greater physical or social power*

***Key words**: violence, aggression, preventative measures, learning environment, good practices, training for social competence, good and evil*

Изследването е финансирано по проект „Стратегии и технологии за преодоляване на агресията, насилието и девиациите в учебна среда“ № РД-08-82/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Доброто е вечната, най-висока цел на нашия живот. Без значение как разбираме доброто, животът не е нищо друго освен желание за добро, е казал руският писател и философ Лев Николаевич Толстой.

Понятията "добро" и „зло" имат широко съдържание в различните сфери на живота и човешката дейност. Докато доброто е начално битие, злото не притежава същност, то е отношение към ценностите в този свят, при което те се отричат и погазват или по-низши се предпочитат пред по-висши.

Още софистите забелязали, че тези две категории са относителни, защото това, което за някои хора е добро, за други е зло. Това, което едни считат за позволено, други възприемат за забранено. В съществуващото многообразие на схващанията за добро и зло човек търси обща единна мярка, според която едни постъпки се окачествяват като добри, а други като зли. В действителност критериите за определяне на добро и зло се прилагат винаги при оценка на делата и намеренията на хората. Естествено тази мярка или принцип не се е възприемал през всички времена като безусловен. Известно е, че издигнатите от някои философи и моралисти критерии за добро и зло "полезност" и

"вредност" са субективни и относителни. Защото, за да възприемем личната и обществена полза като мярка за добро, е необходимо полезното да има характер на постоянна величина, а не да бъде временно и случайно.

Нравственият опит свидетелства, че много неща, които се считат за истински добри и достойни сами по себе си, невинаги допринасят полза, а често могат да увредят личните интереси или живота на хората. Обобщеният опит на християнските моралисти и богослови довежда до следния извод: доброто е осъществена пълнота на битието, то хармонира с потребностите на нравствената ни природа, разкрива я и я издига към висшия идеал – върховното и абсолютното добро – Бога. Злото пък, което е противоположно на нашата същност, ни уврежда и ни отдалечава от това абсолютно добро. Доброто произтича от добрата природа на Бога като божествена проява. То служи като съзидателен фактор, за поддържане на обществения ред и живота, за издигане на социалното съзнание. Същността на доброто е да опазва живота, а на злото да го уврежда.

За съжаление днес малко се говори за моралните ценности. Въпреки всички постижения на модерната цивилизация склонността на човека към насилие и зло ни най-малко не е намаляла, но дори се увеличава.Злото според Конфуций е, когато един човек прави на друг човек, това което не би искал за себе си. То включва – нарушаване на правата на едни хора от други хора, физическо и психическо насилие и други.

Злото в живота има различни прояви. Насилието е едно от неговите основни измерения.

Насилието е широко разпространено във всички страни и засяга всички възрасти. Особено пагубно е неговото влияние и отражение върху децата и юношите. Насилието в учебна среда е важен социален проблем, защото излиза извън рамките на училището. Засяга голям брой деца и юноши. Извършва се предимно от техни връстници, но понякога и от учители и други училищни служители. Насилието в учебна среда не може да се разглежда изолирано, а е важен социален проблем, който излиза извън рамките на училището. Представите за това, което се разбира под агресия и насилие в училище, са много различни. Насилието е явление, което не е ясно определено и разграничено, както в науката, така и в ежедневието [3]. Разглежда се като междуличностни отношения, целенасочено физическо и или психическо умишлено увреждане на лице (или лица) от друго лице (или лица), които имат по-голяма физическа или социална власт [5]. Най-честите поведенчески форми на агресивно поведение сред децата са: физическа форма на агресия, вербална форма на агресия, мобинг, кибернасилие. Вербалното насилие е най-често срещаната форма на насилие в учебна среда. Повечето агресивни сблъсъци се случват по време на междучасията и почивките. Извършителите на насилие също са и жертва на насилие. Мобингът е всяка форма на тормоз на работното място, в учебното заведение или академичните среди, интернет. Други термини, които описват този феномен, са малтретирането и тормозът.

Смята се, че насилствените явления в училище се явяват под формата на тормоз (специфичен вид насилие сред децата, който е сред най-неуловимите форми на агресивно поведение, използване на огнестрелни оръжия, конфликти между учениците и дори престъпления [2].

Данни на Юнеско за насилието и тормоза в училище от 2018 г.сочат, че във всички региони, с изключение на Европа и Северна Америка, физическият тормоз е най-често срещаният. В Европа и Северна Америка най-често срещаният е психологическият тормоз. Повече от един на всеки трима ученици (36%) участва във физическа борба с друг ученик и почти всеки трети (32,4%) е бил физически нападнат поне веднъж през изминалата година. Информацията се фокусира предимно върху насилието и тормоза, които се случват в училищата и следователно не включва насилствени действия извън училище, по пътя към и от училище.

Децата и младите хора проявяват голям интерес към дигиталните медии. Те са вече почти постоянно онлайн чрез своите смартфони. Във връзка с този феномен следва да бъдат разгледани и последствията от трансфера на насилствено поведение в киберпространството. В интернет се случва кибернасилието. Кибертормозът засяга едно от десет деца. Формите на насилие в интернет са разнообразни, вариращи от киберпрестъпления (напр. кражба на данни и компютърно хакериране чрез cybergrooming (контакти с цел сексуален тормоз), happy slapping (разпространение на насилствени сцени, направени с мобилния телефон) [7].

Данни на Юнеско за седем европейски държави показват, че делът на децата на възраст 11–16 години, които използват Интернет и които са преживели кибертормоз, се е увеличил от 7% през 2010 г. на 12% през 2014 г.Данните са за различните форми на насилие в училищата и различните видове тормоз. Международни проучвания показват, че тормозът е най-честата форма на насилие в училище.

Причините за насилието в училище са сложни и трябва да бъдат изследвани многостранно. Дискусията в социалната науката се фокусира върху въпроса до каква степен училището и училищната среда играят роля за развитие на насилствено поведение. Насилието обикновено има както вътрешни, така и външно ориентирани причини.

Натрупването на рискови фактори благоприятства готовността у децата за насилствено поведение:

- ✓ дълготрайни и интензивни насилствени сценарии в семейното обкръжение, които водят до насилие в училище;
- ✓ емоционалния климат в семейството;
- ✓ неуспехи и разочарования, бягство от собствените проблеми;
- ✓ липса на комуникация в ученическия колектив;
- ✓ отрицателен климат в училище;
- ✓ конфликти с учителите
- ✓ липса на езикова компетентност и комуникация;

✓ липсващи ясни правила за поведение и липса на последствия във връзка с негативно поведение.

Насилието в училище няма място и целта на всички страни, участващи в образователния процес, е създаването на позитивна и защитена среда. Изпълнението на тази цел е възможно да бъде постигнато на различни нива, чрез добри практики и конкретни превантивни действия.

В научната теория могат да бъдат идентифицирани три основни варианта мерки за класификация на превантивните действия срещу насилието в училище. Тези мерки се различават съществено по отношение на целевата група и дизайна на мерките. Те се осъществяват чрез тренинги, лекции, упражнения, дискусии.

Първата група мерки са насочени към всички ученици в учебната група (клас) по смисъла на дългосрочна превантивна работа и насърчаване на общи житейски умения, изграждане на морален компас, чрез който всеки да намери своето място.

Като главна причина за агресивни емоционални проблеми в учебна среда се смята липсата на социална компетентност [1]. В рамките на тази констатация са нужни тренинги за социална компетенция, провеждането на тренинги за комуникативни нагласи и умения, за сплотяване на ученическия колектив и за спазване на училищните и вътрешнокласните правила.

Втората група мерки включва прилагане на интервенционни стратегии за контрол на поведението на децата и подрастващите, разрешаване на конфликтни ситуации и управление. Специално внимание се отделя на индивидуални педагогически сесии за младежи с рисково поведение.

Тези мерки следват да бъдат провеждани паралелно и в дългосрочен план, а не поотделно една от друга. Превенцията на насилието има за цел пряко или косвено да повлияе на хората или ситуациите, за да се намали рискът от извършени и насилствени действия Хората стават извършители или жертви на насилие [6].

Тренингите против насилието са положителна форма на превантивната работа в училище.Те преследват идеята за разработване на алтернативи за действия, приложими в ежедневието. Всеки тренинг е в зависимост от спецификата на учениците – възраст, пол, произход, възможности, проблеми. Той включва теоретични и практически упражнения. Основната цел на тренингите е формиране на социални компетентности: комуникативност, толерантност, умения за работа в екип и съвместно решаване на проблеми. Организират се след предварителни разговори с учители и социални работници. Обучението се провежда на определени интервали от време.

Други практики са свързани с т.н. родителски групи с цел антинасилие. Темите на родителските вечери са например: конфликти, дискусии, агресия, предлагани и възможни тормози. Предлагат се алтернативи за действие. В допълнение има и специално обучение за родители, което да подкрепя уменията им за отглеждане на деца и нови начини или творчески идеи за семейна

комуникация. Тези родителски сесии чрез структуриран курс се провеждат в продължение на няколко вечери. Родителите често се чувстват претоварени и несигурни в образователната и възпитателна задача. Обучението на родителите предлага съобразени с тях, независимо от възрастта на децата подкрепа. Целите са да се насърчат ненасилствените възможности за образование и развитие на родители и деца.

Междукултурният подход в превенцията на насилието е принципно нов подход, основан на признаването на всякакви различия между хората: например различия между половете, културата, религия и образование Фокусът е върху насърчаването на положителното при съжителство на хората. Специално внимание се обръща на междукултурните житейски и проблемни ситуации, особености на културната идентичност. Този подход се опира на анти-расизма и анти-дискриминационната работа и емпатия в отношенията между хората. Целта е различните да не са изключени от социалния живот.

Тренингите за социална компетентност формират социалните умения на групата (ученическия колектив) и индивида. Често това обучение се прилага в класове, където има труден състав от ученици, напрегнат климат и деца с девиантно поведение.

ТСК може да се осъществяват в клас, но също и със специална група За тази цел се създава групова динамика. Групата трябва да бъде мотивирана за работа, да се създаде доверие, между членовете и правила за поведение. Като резултат от тренинга се променя възприемането на средата, социалната преценка и се разширяването репертоара на социалното поведение. Насърчава се самочувствие и справяне с чувствата, Третират се езикът на тялото, комуникацията, конфликтното поведение, планирането на живота и ТСК се провеждат в подходяща форма, адаптирана към нуждите на участниците и ситуацията. Методите включват ролеви игри, упражнения за релаксация и видео обучения.

Насърчаването на активното спортуване е също начин за преодоляване на агресивното поведение сред учениците. Спортът възпитава дисциплинираност, толерантност и помага за решаването на проблемите на детското развитие. Времето прекарано в спортната зала трябва да замени времето прекарано пред компютъра. Поставените спортни цели, мотивираното поведение, другарството в спорта трябва да бъдат целенасочени и проектирани от учителите и треньорите. Социално-възпитателната роля на спорта за предотвратяване на агресивни прояви е очевидна.

Литература:

1. Bilz, Ludwig (2015) Sozialer Kompetenzerwerb in der Schule. In: Melzer et al. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen, S. 96-99 Bad Heilbrunn
2. Gugel, Günther (2006) Handbuch Gewaltprävention Tübingen

3. Gugel, Günther (2010) Handbuch Gewaltprävention II Tübingen
4. Oertel, Lars & Melzer, Wolfgang (2012) Immer schlimmer, immer mehr? Wie viel und welche Gewalt an Schulen stattfindet. In: Schüler – Wissen für Lehrer, S. 4-7. Seelze
5. Scheithauer, Herbert (2010) Gelingensbedingungen für die Prävention interpersonaler Gewalt im Kindes und Jugendalter, BFG Nr. 41 Berliner Forum Gewaltprävention 2010
6. Scheithauer, Herbert & Seefeldt, Ingo (2012). Gelingensbedingungen von Präventionsmaßnahmen. In: Report Psychologie, 37(6), S. 257-258.
7. Katzer, Catarina (2014) Cybermobbing – Wenn das Internet zur W@ffe wird – Berlin, Heidelberg
8. Angebote zur Gewaltprävention, 3. Auflage, München 2015 /
9. https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:930b8ce0-74f7-4802-b6e3-a2bc2b-39ce5d/Brosch%C3%BCre%20Angebote%20Gewaltpr%C3%A4ventation%20f%C3%BCr%20Schulen.pdf

х. ас. Мари Артюн Мануелян
marymanuelyan@shu.bg
ШУ „Еп. Константин Преславски“
Педагогически факултет
Катедра Социална и специална педагогика

ПРОУЧВАНЕ МОТИВАЦИЯТА НА СТУДЕНТИ С НАДНОРМЕНО ТЕГЛО ЗА ЗАНИМАНИЯ С ВОЛЕЙБОЛ

Мартин С. Базелков

STUDY STUDENT MOTIVATION OVERWEIGHT FOR PRACTICING VOLLEYBALL

Martin S. Bazelkov

***Abstract**: In our survey we have studied the motivation of overweight students for systemic volleyball activities. To examine the extent to which the motivation of overweight people to engage in sports was influenced, we conducted a three-stage survey. First stage: at the beginning of the study before students start systemic sports; Second stage: after the first quarters of volleyball; Third stage: at the end of the study after the second trimester.*

***Key words**: Motivation, overweight, volleyball, exercise*

Изследването е финансирано по проект „Двигателна активност за справяне с наднормено тегло“ № РД-08-83/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Един от основните здравни проблеми на съвременното общество е процентът на хората с наднормено тегло и затлъстяване. Според световната здравна организация 58% от населението на България е с наднормено тегло, а 24% от тях са със затлъстяване. През последните години все по-голяма част от младите хора у нас влизат в статистиката на хора с наднормено тегло. Всеизвестно е, че хората с повече излишни килограми са предразположени към редица хронични заболявания като: хипертония, диабет, сърдечно-съдови заболявания и др. Н. Йорданова посочва също, че обездвижването е една от основните причини, водеща до мускулни смущения и неправилна телесна стойка при младите хора [2]. Безспорно занижената физическа активност и нездравословното хранене са основните причини за затлъстяването на населението у нас, следователно физическите упражнения и системните занимания със спорт са основните средства за борба с наднорменото тегло и регулиране на телесното тегло [3].

Основният проблем, с който се сблъскват в днешно време спортните педагози е желанието и мотивацията, която да провокира младите хора към системни и целенасочени занимания с физически упражнения и спорт. Според изследванията на Ч. Стойчев структурирането на учебното съдържание на базата на спортните интереси и предпочитания на учениците съдейства за повишаване на тяхната мотивация и активност в часовете. Това от своя страна води до повишаване ефективността на двигателното обучение и физическото развитие на подрастващите в образователно-възпитателния процес [5]. С. Базелков констатира, че въпросът за стимулиране активността на учениците е необходимо да стои непрекъснато в полезрението на учители, родители, методисти, като се търсят постоянно иновативни подходи, съобразени с бързо изменящите се условия, породени от реформите в образованието [1].

Една от най-предпочитаните за практикуване спортни игри в средните и висши училища е волейболът. Причината за това е, че тя е подходяща за хора от всякаква възрастова група, пол, националност или здравословно състояние. Това го прави един от спортовете, който може да се използва и като рекреация при хора в неравностойно положение или хора с наднормено тегло [6]. От друга страна прилаганите във волейболната игра специално подготвителни упражнения и игри повлияват до голяма степен върху подобряване нивото на техническата подготовка, способстват за усъвършенстването на координационните способности и повишаване концентрацията и увереността в собствените си възможности [4].

Целта на настоящото изследване е да проучим какво е желанието и мотивацията на студентите с наднормено тегло за системни занимания с волейбол. За постигане на определената цел си поставихме следните **задачи:**

1. Проучване на литературните източници, касаещи темата на нашето изследване.
2. Социологическо проучване сред студенти с наднормено тегло.
3. Да обработим и анализираме получените резултати от направеното анкетно проучване и да ги представим в табличен вид.
4. На базата на получените резултати да представим изводи и препоръки, които да повишат мотивацията на студенти за системни занимания със спорт.

Анкетното проучване бе проведено в началото, в средата и в края на изследването, което продължи общо 6 месеца. През този период студентите провеждаха системни занимания по волейбол (два пъти седмично), като продължителността на всяко занимание беше с продължителност от 35 до 75 мин. Заниманията бяха от ниска и умерена до средна интензивност на натоварването. Средствата и методите, които използвахме за развиване на двигателните качества и усъвършенстване на техническите елементи на играта, бяха подбрани съобразно физическото състояние и двигателните възможности на занимаващите се.

Изследването бе проведено с 42 студенти от Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“. За определяне мотивацията на студентите ние използвахме анкетна карта, включваща 16 отговора на въпроса: „*Защо в момента се занимавате с тази дейност?*“, определящи степента на мотивация на студенти с наднормено тегло, които не се занимават активно с физически упражнения или спортна дейност. За целта под всеки отговор има скала от 1 до 7, по която студентът определя до каква степен отговорът съответства на неговото мнение.

Резултати от проведената анкета в началото, в средата и в края на експеримента.

Скалата за всеки въпрос е както следва: 1: не съответства изобщо; 2: съответства много малко; 3: съответства малко; 4: съответства до известна степен; 5: сравнително съответства; 6: съответства до голяма степен; 7: съответства напълно

таблица 1

Пол: мъже – 57% жени – 43% Години: 21–34

Защо в момента се занимавате с тази дейност?
1. Защото смятам, че това занимание е интересно
Начало: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 5% 5 – 28% 6 – 62% 7 – 5%
3-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 5% 6 – 62% 7 – 33%
6-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 0% 6 – 33% 7 – 67%
2. Защото е за мое добро
Начало: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 5% 5 – 0% 6 – 38% 7 – 57%
3-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 0% 6 – 33% 7 – 67%
6-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 0% 6 – 24% 7 – 76%
3. Защото от мен се очаква да се занимавам с тази дейност
Начало: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 5% 5 – 5% 6 – 47% 7 – 43%
3-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 10% 4 – 0% 5 – 56% 6 – 10% 7 – 24%
6-ти месец: 1 – 0% 2 – 57% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 0% 6 – 43% 7 – 0%
4. Може би има основателни причини за извършването на тази дейност, но аз лично не виждам нито една
Начало: 1 – 0% 2 – 33% 3 – 48% 4 – 19% 5 – 0% 6 – 0% 7 – 0%
3-ти месец: 1 – 0% 2 – 48% 3 – 52% 4 – 0% 5 – 0% 6 – 0% 7 – 0%
6-ти месец: 1 – 48% 2 – 52% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 0% 6 – 0% 7 – 0%
5. Защото смятам, че е приятно
Начало: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 19% 6 – 48% 7 – 33%
3-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 10% 6 – 57% 7 – 33%
6-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 5% 6 – 52% 7 – 43%
6. Защото смятам, че тази дейност е добра за мен
Начало: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 19% 6 – 48% 7 – 33%
3-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 0% 6 – 62% 7 – 38%
6-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 0% 6 – 33% 7 – 67%

7. Защото смятам, че е нещо, което трябва да направя
Начало: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 10% 5 – 14% 6 – 38% 7 – 38% 3-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 10% 6 – 47% 7 – 43% 6-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 0% 6 – 43% 7 – 57%
8. Занимавам се с тази дейност, но не съм сигурен/а, че си струва
Начало: 1 – 10% 2 – 33% 3 – 42% 4 – 10% 5 – 0% 6 – 5% 7 – 0% 3-ти месец: 1 – 10% 2 – 38% 3 – 52% 4 – 0% 5 – 0% 6 – 0% 7 – 0% 6-ти месец: 1 – 14% 2 – 67% 3 – 19% 4 – 0% 5 – 0% 6 – 0% 7 – 0%
9. Защото е забавно
Начало: 1 – 0% 2 – 10% 3 – 10% 4 – 5% 5 – 14% 6 – 28% 7 – 33% 3-ти месец: 1 – 0% 2 – 5% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 10% 6 – 42% 7 – 43% 6-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 5% 6 – 42% 7 – 53%
10. Заради лично решение
Начало: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 5% 5 – 10% 6 – 33% 7 – 52% 3-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 10% 6 – 43% 7 – 47% 6-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 5% 6 – 38% 7 – 57%
11. Защото нямам избор
Начало: 1 – 33% 2 – 57% 3 – 5% 4 – 5% 5 – 0% 6 – 0% 7 – 0% 3-ти месец: 1 – 33% 2 – 62% 3 – 5% 4 – 0% 5 – 0% 6 – 0% 7 – 0% 6-ти месец: 1 – 48% 2 – 52% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 0% 6 – 0% 7 – 0%
12. Не знам; Не разбирам какво ми носи тази дейност
Начало: 1 – 14% 2 – 57% 3 – 14% 4 – 5% 5 – 0% 6 – 15% 7 – 0% 3-ти месец: 1 – 33% 2 – 52% 3 – 5% 4 – 0% 5 – 0% 6 – 10% 7 – 0% 6-ти месец: 1 – 67% 2 – 33% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 0% 6 – 0% 7 – 0%
13. Защото се чувствам добре, когато съм ангажиран/-а с тази дейност
Начало: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 5% 5 – 14% 6 – 38% 7 – 43% 3-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 10% 6 – 38% 7 – 52% 6-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 5% 6 – 28% 7 – 67%
14. Защото смятам, че тази дейност е важна за мен
Начало: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 10% 6 – 33% 7 – 57% 3-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 –10% 6 – 43% 7 – 47% 6-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 0% 6 – 33% 7 – 67%
15. Защото чувствам, че трябва
Начало 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – % 5 – 10% 6 – 43% 7 – 47% 3-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 14% 6 – 43% 7 – 43% 6-ти месец: 1 – 0% 2 – 0% 3 – 0% 4 – 0% 5 – 5% 6 – 43% 7 – 52%
16. Ангажиран/-а съм с тази дейност, но не знам дали си струва
Начало: 1 – 5% 2 – 38% 3 – 52% 4 – 0% 5 – 5% 6 – 0% 7 – 0% 3-ти месец: 1 – 10% 2 – 47% 3 – 38% 4 – 0% 5 – 5% 6 – 0% 7 – 0% 6-ти месец: 1 – 39% 2 – 47% 3 – 14% 4 – 0% 5 – 0% 6 – 0% 7 – 0%

Анализ на резултатите:

Студентите, с които проведохме изследването бяха на възраст от 21 до 34 години. Малко над половината от анкетираните студенти бяха мъже (57%), а 43% жени.

С първия отговор проверихме до каква степен заниманията с волейбол са интересни за тях. От резултатите става ясно, че колкото по-дълго участват в заниманията по волейбол, толкова интересът им се повишава. В началото на изследването едва 5% от анкетираните са посочили максималната оценка за интерес към тази спортна игра, докато в края на изследването те са се увеличили до 67%. Това според нас се дължи на напредването и усъвършенстването на повечето технически елементи от играта, както и на повишаване нивото на физическа дееспособност.

Целта на следващия отговор е да проверим каква част от анкетираните смятат, че тези занимания са за тяхно добро. Резултатите показват, че още в началото на изследването почти всички осъзнават положителния ефект от системните занимания със спорт.

На въпрос №3 в началото на изследването анкетираните са почти единодушни, че посещават тези занятия, защото от тях се очаква да го правят, а в края на експеримента повече от половината отговарят, че това не е основната причина на редовното посещение на тези занимания. Според нас тази промяна в отговорите се дължи на факта, че сме провокирали интереса на студентите и по този начин сме успели да засилим желанието им да се занимават със спорт.

От следващия въпрос виждаме каква част от анкетираните не виждат основателни причини за системните занимания с волейбол. Отговорите на този въпрос показват, че още в началото на експеримента 81% от отзовалите се смятат, че този отговор съответства на тяхното мнение малко или много малко. Това показва, че те осъзнават положителното въздействие на този вид дейност, но не са убедени в това. В края на експеримента се забелязва повишаване на броя от анкетираните, които отхвърлят отговора „*Може би има основателни причини за извършването на тази дейност, но аз лично не виждам нито една*“, а 52% посочват, че съответства много малко на тяхното мнение. 48% отбелязват, че не съответства изобщо.

На отговор №5 „*Защото смятам, че е приятно*“ почти половината от студентите са посочили, че съответства до голяма степен, а 33% посочват отговора за напълно съответстващ на тяхното мнение. За сравнение в края на експеримента процентът от анкетираните, които са на мнение, че този отговор напълно отразява тяхното мнение се е повишил на 43%, а 52% посочват отговор „съответства до голяма степен“, което определено показва повишаване на интереса на занимаващите се в края на изследването.

На следващия отговор: „*Защото тази дейност е добра за мен*“ в началото на изследването 33% от отзовалите се намират този отговор напълно съответстващ на тяхното мнение, а 48% го определят като съответстващ до

голяма степен. За сравнение в края на изследването 67% от анкетираните отбелязват отговора като напълно съответстващ на мнението им. Според нас това повишаване в процентите след началото на заниманията по волейбол се дължи на ефекта от системните занимания със спорт и напредъка в усвояване на техническите елементи, което самите занимаващи се забелязват.

На отговор №7 както в началото, така и в средата, и края на експеримента повечето от анкетрианите посочват, че се занимават с тази двигателна дейност, защото смятат това за необхоимо и трябва да го направят. В началото на изследването само 10% от изследваните лица не са напълно убедени в посочения отговор, но в края на изследването забелязваме, по-голямата им увереност и се забелязва повишаване в броя анкетирани, посочили максимално съответстващите цифри 6 и 7 на отговор №7. За нас този отговор е много важен, защото виждаме осъзнателно посещаване на заниманията със спорт по тяхно собствено желание.

Интерес за нас представлява отговор №9 на въпроса „*Защо се занимавате с тази дейност*?". В началото на изследването сравнително малка част от участниците в анкетата смятат това занимания за забавно. Това са 33%, които са посочили отговора „Защото е забавно" за напълно съответстващ с тяхното мнение, а 10% от участниците са посочили, че не им е толкова приятно занимание. В края на изследването забелязваме сравнително голямо повишение на процента анкетирани, които намират заниманията по волейбол за забавни и приятни. Тази промяна у студентите според нас се дължи на усвоените нови знание и умения, свързани с волейболната игра. С усвояването и усъвършенстването на все повече елементи от техниката и тактиката на играта се повишава интересът на занимаващите се към по-системни занимания със спорт.

От отговор №10 искаме да проверим каква част от анкерираните се занимават с тази дейност заради лично решение. От отговорите забелязваме, че болшинството от анкетирани самостоятелно са взели решение да се занимават с тази дейност.

Със следващия отговор „*Защото нямам избор*" целим да проверим има ли участници в изследването, които не са имали възможност за избор, като са започвали със заниманията. Почти единодушно те посочват както в началото и в средата на изследването, така и в края отговори с номер 1,2 и 3, което показва несъответствие с тяхното лично мнение, т.е. взели са решение да се включат в системните занимания по волейбол, въпреки че са имали избор да не участват.

С отговора „*Не знам; Не разбирам какво ми носи тази дейност*" искаме да проверим до каква степен студентите са наясно със ползите и ефектите от заниманията със спорт. От резултатите става ясно, че в началото на експеримента само 15% от анкетираните не са напълно наясно и не разбират смисъла на редовните занимания със спорт. Останалите посочват, този отговор, като несъответстващ на тяхното мнение. В края на 6-тия месец от заниманията

отново провокирахме мнението на студентите със същия въпрос. От отговорите забелязваме, че всички са напълно единодушни и посочват, че разбират и осъзнават какво им допринасят системните занимания с волейбол.

Със следващия отговор №13 искаме да проверим как се чувстват студентите по време на заниманията по волейбол. В началото на експеримента 38% посочват, че до голяма степен се чувстват добре, когато са ангажирани със заниманията, а 43% са напълно съгласни със съответния отговор. В края на експеримента забелязваме повишаване на процента от анкерирани, които се чувстват добре по време на спортните занимания. Според нас тази промяна в настроението у занимаващите е благодарение на усъвършенстването на елементите на играта и прилагането им в учебните игри, както и повишаването на физическата им дееспособност благодарение на средствата, използвани в часовете по волейбол.

От резултатите на следващия отговор *„Защото смятам, че тази дейност е важна за мен"* забелязваме, че студентите са почти напълно единодушни и съгласни и в началото и в края на изследването, че този отговор, съответства напълно или до голяма степен на тяхното мнение. причината за това според нас е, че анкетираните осъзнават важността от това да практикуват системно и целенасочено избрания от тях спорт с цел подобряване на тяхната фигура и здравословно състояние.

В отговор №15 *„Защото чувствам, че трябва"*, забелязваме отново почти пълно единодушие на отговорите и в началото, и в края на изследването. Всички анкетирани участници в експеримента посочват в голяма степен или напълно, че отговорът съответства на тяхното мнение и те трябва да практикуват занимания, наситени с двигателна активност. Причината за това според нас е, че те осъзнават негативния ефект от застоелия начин на живот и обездвижването. Това ги е провокирало към промяна в навиците им и насочило към системни занимания с волейбол.

С последния отговор от анкетата *„Ангажиран/-а съм с тази дейност, но не знам дали си струва"* искаме да проверим колко от студентите, които посещават заниманията по волейбол, смятат, че тази ангажираност оправдава очакванията им. От отговорите, които сме получили в началото на експеримента, прави впечатление, че половината определят този отговор към тяхното мнение. Те са посочили отговор „3 – съответства малко", а само 5% посочват отговора: 1 – не съответства изобщо, с което показват, че не са напълно убедени в тази дейност и резултатите, които могат да се постигнат със системните занимания по волейбол. В края на изследването се забелязва промяна в отговорите на анкетираните, като 39% отхвърлят този отговор като съответствие на тяхното мнение. Това показва, че до определена степен студентите са забелязали промените в тяхното здравословно и физическо състояние и са осъзнали ефекта от редовното практикуване на волейболната игра.

В заключение можем да обобщим, че заниманията по волейбол повлияват положително върху отношението на студентите към системното изпълне-

ние на физически упражнения и мотивират активната им двигателна дейност. Това според нас се дължи на използването на подходящи методи в обучението и правилния подбор на изучаваните двигателни действия. Постигането на положителни резултати при усвояване на техниката на волейболната игра провокира интереса на студентите и повишава до голяма степен тяхната мотивационна готовност. От значение е също така проявеното разбиране, че заниманията със физически упражнения ще се отрази върху доброто физическо развитие и здравословното им състояние.

Литература:

1. Базелков, С. Стимулиране на двигателната активност на учениците от началния етап на основна образователна степен. Годишник на ШУ „Еп. К. Преславски“ том XXI D, ПФ, УИ, Шумен, 2017. (с. 734 – 739)
2. Йорданова, Н. (1993), Обездвижването – заплаха за подрастващите. Спорт и наука бр.11-12/1993, стр. 35
3. Николовска, Л. (2013), Физиотерапия при затлъстяване и целулит. Спорт и наука бр.3/2013, стр. 85
4. Симеонова, Т. (2018), „Обучение по волейбол на ученици от 6. клас в зависимост от спортно-подготвителни упражнения и игри“ Годишник ШУ „Еп. К. Преславски“ том XXII D ISSN 1314-6769, Университетско издателство „Еп. К. Преславски“, Шумен 2018, с. 808-818
5. Стойчев, Ч. (2006), Ефективност на двигателното обучение на учениците от V – VI клас в зависимост от спортните им интереси и мотивация“, Съвременни тенденции на физическото възпитание и спорт в училище, НСА „Васил Левски“, С. 2006.
6. Христова, В. (2010), Рекреационният волейбол – спорт за всички. Спорт и наука бр.5/2013, стр. 80

Мартин Стефанов Базелков,
старши преподавател, магистър
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,
Педагогически факултет,
катедра „ТМФВ и Спорт“
e-mail: m.bazelkov@shu.bg

ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА НА АЛЕАТОРНАТА МУЗИКА КЪМ ПИАНИСТА ИЗПЪЛНИТЕЛ

Меглена Ж. Апостолова

THE CHALENGES OF AVANT-GUARD MUSIC FOR THE PIANO PERFORMER

Meglena Zh. Apostolova

***Abstract**: This article points out some of the most common compositional methods, used in Aleatoric piano music and their effects on its interpretation. It discusses the different types of technical and aesthetical approaches, used by the Avant-guard composers to give some liberty to their piano pieces and the different position of the piano performer of this music.*

***Key words**: Aleatoric music, Avant-guard music, piano interpretation*

Изследването е финансирано по проект „Цикъл художественотворчески дейности на студентите от специалност „Педагогика на обучението по музика“ № РД-08-88/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Алеаторичните композиционни методи, любими и често използвани от авангардните композитори, поставят пианиста, който интерпретира тази музика, в новата роля на съ-композитор, правят го съ-творец, не само в областта на изпълнителството, но също така и като пряк участник в творчеството на композирането. Според Маня Лунгарова „Алеаториката влива пълната с живот импровизационна техника в модерната музика, с което я обогатява, освежава и импулсира“ (Лунгарова, 1981, стр. 62).

Алеаторната композиционна техника обаче не е едностранно и константно явление. Тя се превъплащава в различни образи, използва най-непредвидими прийоми и създава различни звукови явления, с които клавирният изпълнител трябва да е добре запознат, за да да бъде в състояние да материализира всички идеи на композитора в изпълнението си, за да бъде на същото творческо и мисловно ниво като него и да постигне ефектна, убедителна и смислена интерпретация на алеаторните творби.

Въпреки невъзможността да се класифицират всички алеаторни явления, сътворени от композиторите на авнгардна музика, бихме искали да се опитаме да обърнем внимание на основните алеаторни принципи, без познаването на които изпълнението на този вид музика би било невъзможно за пианиста.

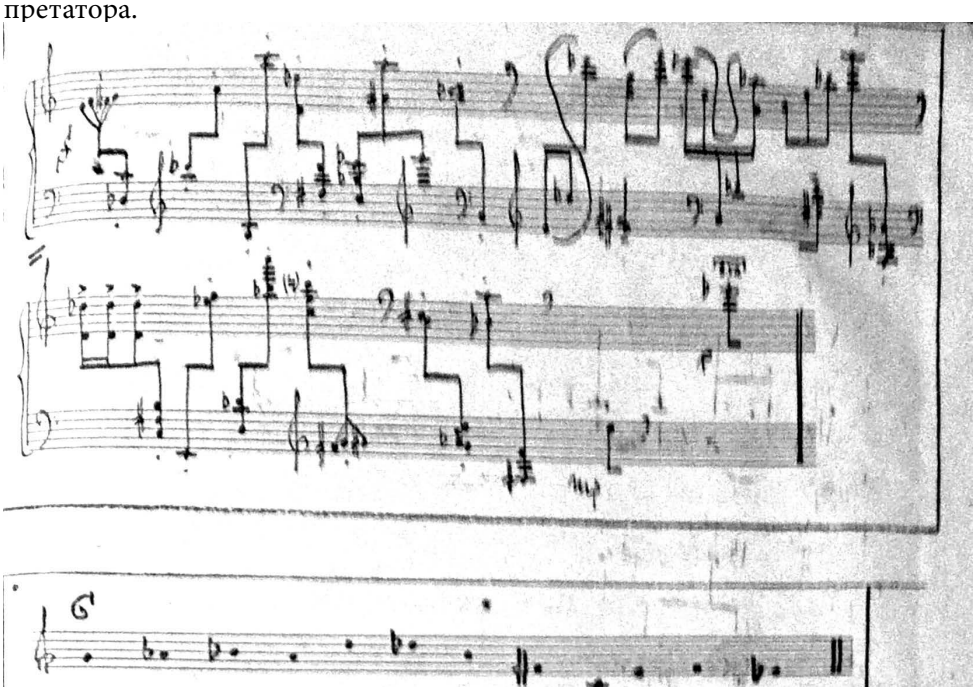
Най-напред бихме искали да насочим вниманието към т.н. алеаторика на сегментите. Сегментната алеаторика е алеатериката на отделните музикални елементи. Ефектът на случайността би могъл да се отнася за няколко или само за един от тях – например абсолютната продължителност на тоновите трайности. В такива композиции бихме нарекли „условни" нотните стойности, които композиторът е използвал в партитурата, тъй като всъщност определянето на точната им трайност се предоставя на изпълнителя. Композиторът би могъл да използва както графичната, така и класическата нотописна система като цяло, но със специални уговорки, обикновено обяснени от автора в легендата, която придружава нотния запис. Най-често срещаме това явление в безмензурните пиеси, тъй като там движението тече най-непринудено и изпълнителят е напълно освободен от ангажимента да отмерва определен брой удари и тактове.

То би могло да се живее и в мензурираните пиеси, където се отнася най-вече до тоновете и съзвучията, които имат ролята на завършващи музикалната мисъл. Колко реално във времето ще звучат те в концертната зала, е изцяло въпрос на интерпретация – само пианистът може да определи продължителността на отделния звук или звукосъчетание и това е още една предпоставка за обновяването на всяка пиеса при всяко изпълнение (практически дори един и същ изпълнител никога не може, нито се стреми да изпълни една и съща музикална творба по един и същ начин). Така дори самият той не знае каква реална звукова картина ще сътвори в концертната зала, което прави и неговата работа по-интересна и вълнуваща. Това явление донася на публиката още по-неочаквани преживявания и превръща всеки миг на възприемането в уникално преживяване.

Алеаторичните прийоми би могло да бъдат приложени към всеки музикален елемент. Ако например те са използвани във тоново-височинното развитие, вариантите на изписване и на проявления са също многобройни и зависят изцяло от изобретателността на автора, както по отношение на музикалните параметри, така и от художествените му заложби за изображението им чрез графики.

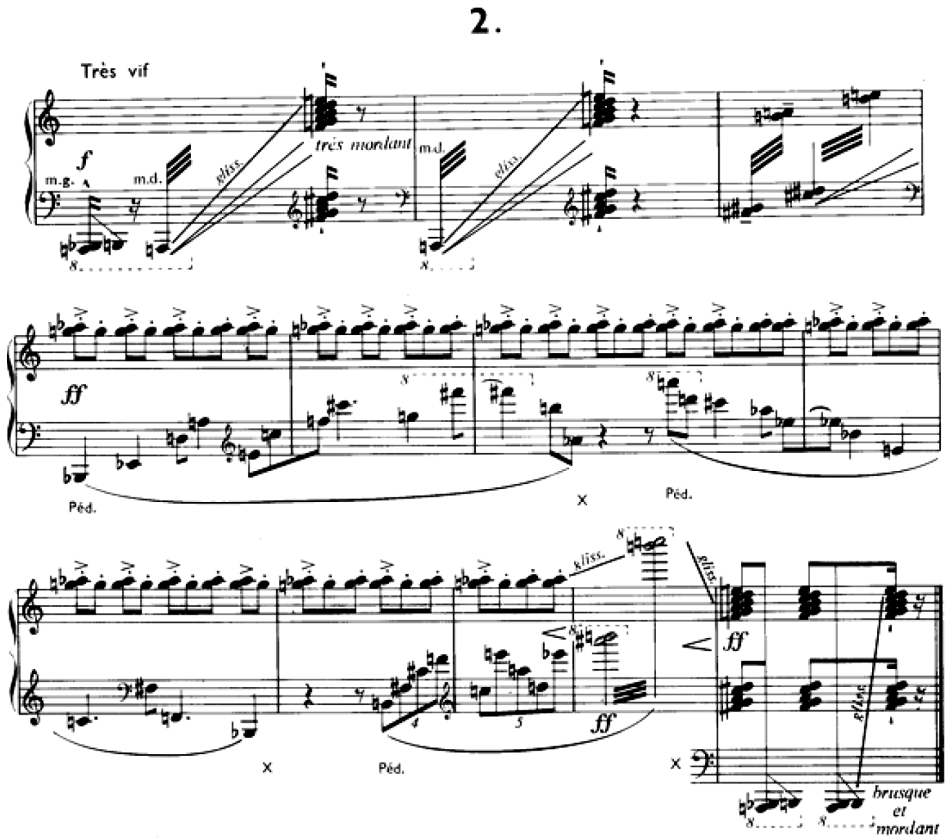
Друг много широко използван прийом е т.н. алеторика на формата. Алеатериката на формата се отнася до клавирните пиеси, които са мозаично композирани. Те се състоят от отделни епизоди, комбинацията на които е предоставена напълно на избора на интерпретатора. В някои от тези творби пианистът трябва да изсвири всички секции, но той избира реда, по който да ги подреди, според своя вкус, своята концепция и своята цел. В други – композиторът предоставя изцяло на изпълнителя да прецени не само реда на из-

свирване, но и броя на секциите, които той желае да включи в изпълнението си, т.е. прозвучаването на всички епизоди не е задължително – колко и кои точно секции ще прозвучат в концертната зала се решава изцяло от интерпретатора.



Спасов, „Изкуството на серията“, I том, сегмент

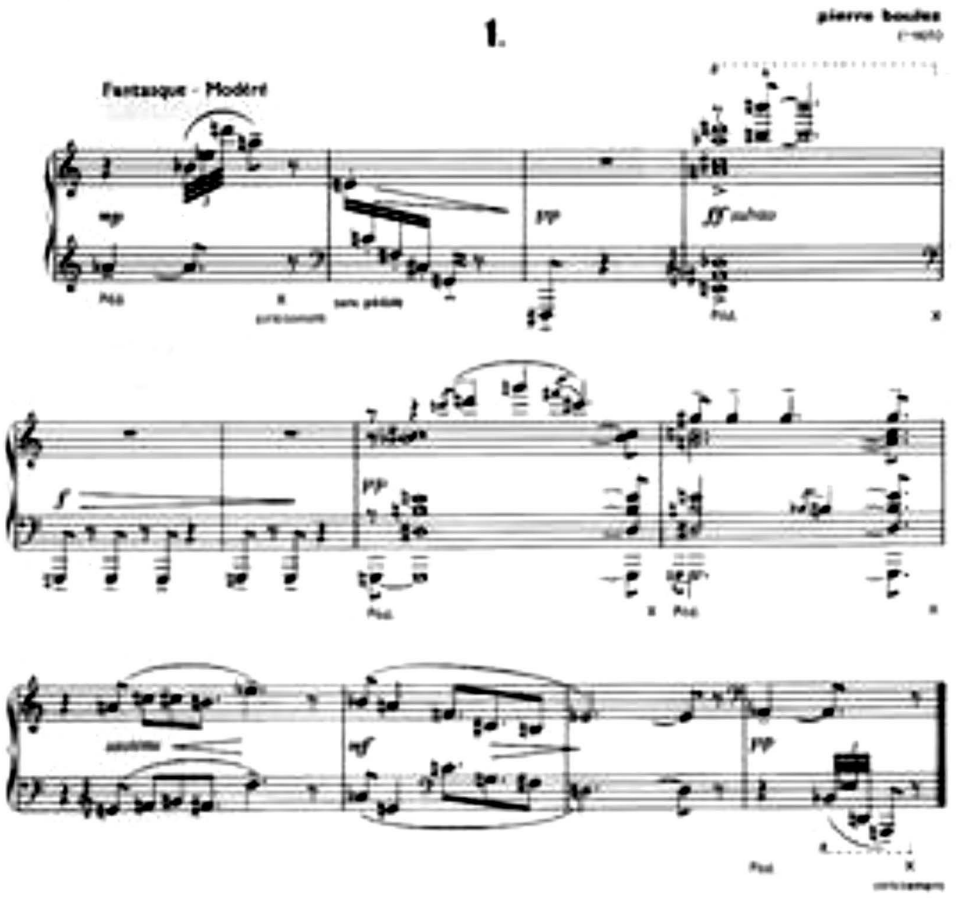
Техниката на модела е друго типично алеаторно явление и често използван метод за изграждане на по-големите форми. Той представлява определена музикална мисъл, бихме го нарекли формална единица, която трябва да бъде непосредствено повторена в изпълнението. Моделът варира по големина и би могъл да бъде както много кратък елемент (бихме го сравнили с мотива в традиционната музика), така и по-широко развита музикална мисъл (бихме направили сравнение с фразата в класическата музика). Срещат се и модели, състоящи се от повече от една музикална мисъл. При тях композиторите изписват знаци за разчленяването им, които най-често са цезури. Моделът, също така, може да бъде с точно определени музикални параметри (нотни височини, трайности, динамика и т.н.) или с условно фиксирани контури (при този вариант елементите на шанса са включени и във вътрешната същност на самия модел). По отношение на продължителността на модела, обикновено се употребяват два начина за ориентация на изпълнителя: при единия вариант композиторът изисква да бъдат изпълнени определен брой повторения, а при другия – продължителността се указва с времеви мерки (секунди или минути).



Булез, „Дванадесет нотации“, Номер 2

Случайността би могла да се прояви и в други случаи, като например моментите на задържане на звука докато отзвучи. Композиторите обикновено отбелязват: „докато отзвучи“, а пианистът избира подходящия момент да вдигне ръцете си от пианото, като това неминуемо зависи и от качествата на инструмента, както и акустиката на концертната зала.

Елемент на случайност има и в пасажите, които композиторите придружават с указанието „колкото може по-бързо“, при което бързото темпо би могло да бъде категоризирано и осъществено по различен начин от различните изпълнители.



Булез, „Дванадесет нотации“, Номер 1

Случайност има и при клъстерната техника. Самата специфика на клъстерите предполага условното, приблизителното им обозначение. В най-прецизно изписаните случаи, бихме могли да имаме точно изписани тоновете на „грозда“; в други клавирни партитури можем да открием отбелязани границите на съзвучието и това е възможно най-точното обозначение на звукосъчетанието, ако то засяга всички клавиши в посочените граници; в други нотни записи напълно липсват насоки за контура на клъстерите. Бихме могли да ги срещнем и изписани само с указания за начина на изсвирване (позиция на ръката напимер) и посоката на движение (нагоре или надолу) чрез графичен начин на изобразяване. Реалните тонове, които прозвучават при различните изпълнения, са винаги различни и това е още един момент, който не може да бъде предвиден или контролиран от композитора, защото се случва отново директно в момента на изпълнението; още една неочакваност и различност, на която авангардните автори разчитат, за да се осъществи промяната в звученето на едно и също музикално произведение при всяко негово изпълнение.

Бихме нарекли емблематично изказването на създателя на алеаторичната композиционна техника – американският авангарден композитор Джон Кейдж, че изпълнение на композиция, която е незавършена в изпълнителско отношение, е уникално по необходимост. Считаме този факт за много показателен за разбирането и позицията на пианиста в изпълнението на алеаторна музика, и специално – от гледна точка на композитора. В стила на любовта към парадокса, характерна за Джон Кейдж, е и следващото обяснение за прозвучаването на алеаторичната пиеса: „Това не може да се повтори. Когато е изпълнена за втори път, резултатът е друг… Следователно нищо не е завършено с такова изпълнение, тъй като това изпълнение, като обект във времето, не може да бъде уловено. Записът на такава творба няма по-голяма стойност от пощенска картичка; той осигурява знание за нещо, което се е случило, когато действието е било незнание за нещо, което още не се е било случило“ (Cage, 1961, p. 52).

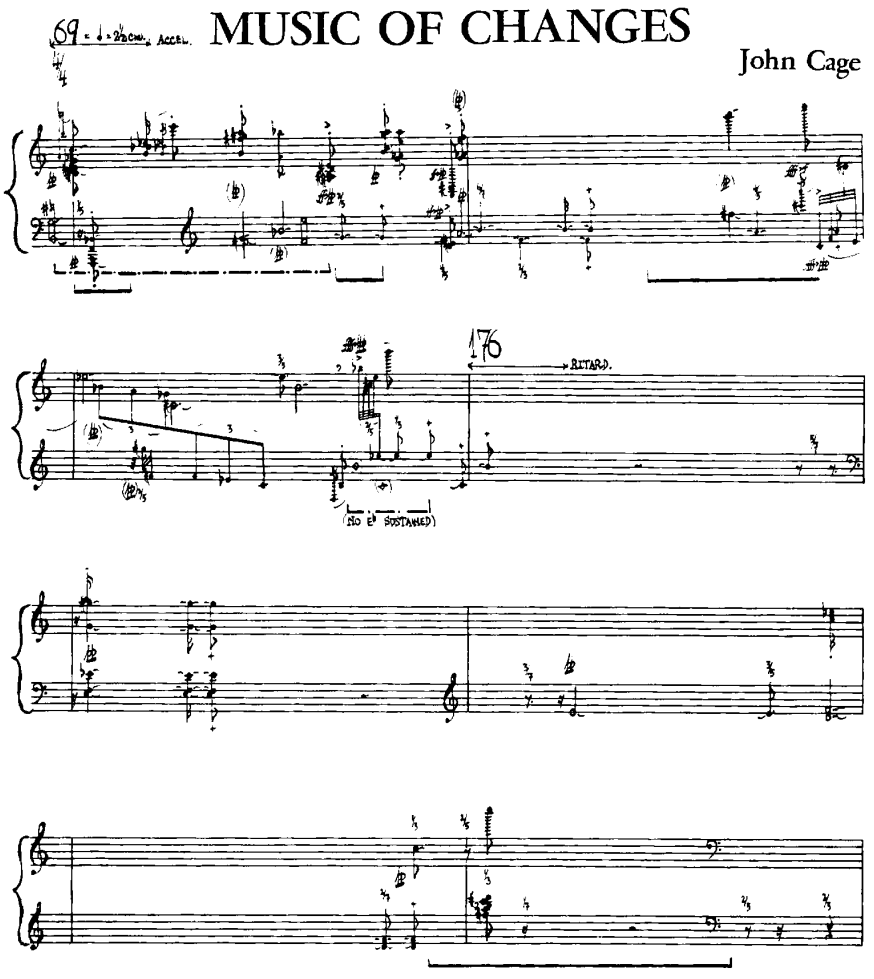
Алеаторните композиционни методи дават свобода на изпълнителя и същевременно много го задължават, като увеличават ангажиментите му спрямо изпълняваните произведения; те го въвличат в творчески аспекти, които при другите композиционни системи принадлежат само и единствено на композитора. Наблюдаваме и още едно много силно проявление на това явление – някои от графичните партитури дават неограничена свобода на изпълнителя, както мисли и Джон Кейдж (Cage, 1961, p. 52). Така изпълнителят се обвързва още повече със задълженията на композитора и се натоварва с още по-сериозни отговорности.

От друга гледна точка, алеаторните прийоми създават атмосфера на игра и забавление в процеса на клавирната интерпретация, увеличават степента на съпричастност на пианиста спрямо изпълняваното произведение. Познанията за алеаторната композиционни техника са изключително необходими на изпълнителя. Композиционните техники на XX век са всъщност дълбоката причина за всички нови роли, включително ролята на съ-автор, които пианистът се налага да изпълнява, за да свири адекватно музиката на авангарда на века.

Когато говорим за интерпретацията на авангардна музика, неминуемо стигаме до разбирането на новия музикален език, с който си служат композиторите. Самото понятие музикален език според Аркадий Климовски и Оксана Никитенко“ е привнесено в музикознанието. Развито от метафора до научен термин, за музикознанието днес то вече е междудисциплинарна категория, „канал за връзка“ с лингвистиката, семиотиката, теорията на комуникативните системи“ (Климовицки & Никитенко, 1989, стр. 66).

Композирането с методите на XX век само по себе си би могло да доведе до стилова определеност. Организацията на конкретните произведения на основата на алеаторната техника променя и ролята на всички останали параметри в музиката: линеар, вертикал, метрум, динамика, артикулация, ритъм и тембър. От обичайни елементи на музикалния език те се превръщат в

основни изразни особености, в основни формообразуващи средства. „Алеатозирането“ на всеки един от изброените елементи го прави основен фактор в осъществяване на развитието, в основен стилов и игрови елемент. Във връзка с използването на алеаториката особено се издига значението на тембъра – като носител на силно въздействаща изразност, чиито възможности не са изчерпани от предходната музика, както и като силен метод за осъществяване на контраст, който дава тласък на движението и формата.



Кейдж, „Музика на промените“, Първа книга, начало

Съвременният пианист е добре обучен в разпознаването на основните елементи на традиционната музика. Никой изпълнител не се затруднява да открие основната тоналност на една клавирна пиеса, както и основните функционални отношения, които движат развитието в нея. Всеки музикант може да разпознае трансформациите на тоналните връзки, каденците, страничните

доминанти и модулациите в нови тоналности. По същата аналогия, пианистът се нуждае от разпознаване на взаимоотношенията и движението в новия музикален материал.

Алеаторната авангардната музика поставя пианиста в ролята не само на изпълнител, но и на композитор на изпълняваната музикална творба и тази нова роля на съ-автор довежда до обогатяването на интерпретацията му с по-ярка убедителност, тъй като композицията се обвързва много по-тясно, отколкото при всяка друга музика, с душевността на своя изпълнител, с неговата представа за света, с неговата логика, чувства, оценъчна позиция и талант.

Литература:

1. Cage, J. *(1961). Silence. Connecticut: Wesleyan University Press.*
2. Климовски, А., & Никитенко, О. (1989). *Жанр и музикален език. София: Музикални хоризонти (1), 66-78.*
3. Лунгарова, М. *(1981). Ръководство по пиано за съвременен нотопис. София: Музика.*

Меглена Живкова Апостолова, професор д-р,
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,
Педагогически факултет,
катедра: Музикална естетика, музикално възпитание
и изпълнителство;
m.apostolova@shu.bg

МЕЖДУНАРОДНА МОБИЛНОСТ НА СТУДЕНТИТЕ

Милослава Р. Янкова

INTERNATIONAL MOBILITY OF STUDENTS

Miloslava R. Yankova

***Abstract**: The article justifies the increase in international student mobility, especially in the EU, marking its imbalance. It is pointed out that this increase within the EU is limited by the principle of non-discrimination. The tekst highlights which countries are net exporters of students and which countries are net importers. In addition, the reasons for the heterogeneity between the parties based on the opposition Erasmus against Bologna; Anglo-Saxon countries against Western Continental Europe, the large European countries like France and Germany against the small neighbors such as Austria or Belgium. The benefits of international student mobility for countries sending and hosting students and for individual students are distinguished. The data shows a link between student mobility and that of those who have already completed their studies. It is noted that despite its effectiveness in promoting a European network of mobile professionals and leaders, Erasmus can also be seen as counter-distributive and more effective mobilization of learners needs.*

***Key words**: International student mobility, Top sending countries, Top recieving countries, Benefits of international student mobility.*

Изследването е финансирано по проект „Стимулиране на международна мобилност на студенти и докторанти от специалност „Социални дейности““ № РД-08-86/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Академиическата мобиилност е преместването на студентите и преподавателите от висшите учебни заведенеия за определен период от време в друго образователно или научно заведение в пределите или извън пределите на своята страна с цел обучение или преподаване.

Студенската мобилност цели повишаване качеството на образованието и обмен на добри практики. Тя е отлична възможност за запознаване с културата и в частност системата за образование на друга страна, да се подобри владеенето на чужди езици, да се запознае с нови приятели и придобие безценен опит.

Международната студентска мобилност не е изцяло ново явление. Тя вече съществува по времето на „Еразъм“, но сега показва нарастваща експанзия както на световно, така и на европейско равнище. Основният извод от конкретните данни за нея е, че международната студенската мобилност нараства, но е небалансирана. Този дисбаланс може да се тълкува по два различни начина. Една от насоките е той да се разглежда като знак за изтичане на мозъци и неефективната последица от войната за таланти. При другия начин той се разглежда като резултат от специализацията на някои страни във висшето образование и научните изследвания, което води до известно предимство в такива дейности. Тогава повишаването на ефективността и мозъчната печалба са изложени на риск. Важно е да се отбележи, че и двете интерпретации повдигат важни въпроси.

Трябва да посочат кои са ползите от мобилността на студентите. Могат да се разграничат предимствата за държавите като цяло, както за тези, които изпращат студенти в други държави, така и за държавите, които приемат студенти. Като такива предимства могат да се посочат положения:

а) международната студентска мобилност води до увеличаване на конкуренцията между университетите чрез натиск за прехвърляне на кредити, за по-добри и повече курсове, както и на чужди езици, или ако се обобщи, натиск от по-взискателните студенти за по-добро качество;

б) международната студентска мобилност води, допринася за мобилност на работната сила, насърчаване научните изследвания и иновациите, но и може и да намали изтичането на мозъци, тъй като пребиваването в чуждестранна институция и връщането у дома може да бъде алтернатива на емиграцията.

в) международната студентска мобилност дава възможност на студентите да изберат страната и институцията, които най-добре отговарят на техните предпочитания.

г) както твърдят Микел Бейн (2008) и Александър Хаупт (2014), емиграцията може да има положителен ефект върху развиващите се страни чрез подобряване на човешкия капитал от страна на завърналите се, дори ако не са много, и чрез репатриране на средства от невъзможни лица, които се използват за осигуряване на по-добри възможности за семейството проучване [3 и 8].

Що се отнася до ползите за отделните учащи се, включени в международната студенска мобилност, те включват:

а) чрез този вид мобилност студентите откриват или затвърждават убеждението си, че европейските страни имат обща култура, общи ценности и могат много да спечелят, ако си сътрудничат;

б) способност за развиване на необходимите умения за адаптиране към различна култура (например гъвкавост, адаптивност, решаване на проблеми, критично мислене и по-дълбоко разбиране на културните

различия в подхождащите проблеми) и за създаване на положителни ефекти;

в) обучение за сътрудничество, нови знания и обмен на опит.

г) по-добро заплащане, намалена вероятност безработица, по-добър социален статус в страната или в чужбина.

д) мобилността на студентите е движеща сила за бъдещото разпространение на идеи, иновации и на вече дипломирали се бивши студенти. Това е начин за създаване на единен пазар за висококвалифицирани хора и приспособяване на мобилността на труда към производствените дейности. За известно време това може да се приеме като изтичане на мозъци в Европа, но също така може да се разглежда като „мозъчна“ печалба за Европа като цяло.

По този начин се съвместяват ползите от мобилността за отделния студент с тези на държавите износители и вносители на студенти.

Мобилният студент в Европа е преди всичко учащ, който имат достъп до висше образование, и знаем неговия профил [5]. За обучаващите се в чужбина, нивото на образование на родителите винаги е значително, особено за майката. Оказва се, че студент, чийто баща има докторска степен, или чиято майка има бакалавърска или магистърска степен, има 20 до 23% по-голяма вероятност да учи в чужбина; и че студент, чиято майка е с докторска степен или доктор по медицина, е с 36-48% по-вероятно да учи в чужбина.

Значителни двигатели на обучението в чужбина са опитът в чужбина преди влизане в университета или специално посветен на хуманитарна работа, който увеличава с 19-20% вероятността да се учи в чужбина по време на висшето образование; тази вероятност достига 24.7% за повторението в чужбина на последната година от средното училище и до 49.7% за престой, посветен на изучаването на чужд език. Тези студенти вече са “международно настроени” при влизане в университет и по този начин по-вероятно да учат в чужбина. Фактът, че такива престои са по-популярни сред семействата с високи доходи, подсилва идеята, че обучението в чужбина се стимулира от стандарта на живот на родителите. Следователно, вероятно съществува положителна връзка между социалния статус на завършилия в чужбина, и социалния статус на родителите, а оттам и тяхното ниво на доход.

Международната мобилност на студентите нарасна. Най-забележимо е увеличаването на броя на чуждестранните студенти в САЩ – от по-малко от 500 000 през 2000 г. до 800 000 през 2013 г., а това на студенти, изпратени в чужбина от Китай през същия период – от малко над 100 000 на 700 000.

Въпреки това тези движения на учащите са очевидно небалансирани. Използвайки статистиката на ЮНЕСКО, за всяка страна може да се изчисли разликата между относителния брой на входящите и изходящите студенти. Отрицателното число означава, че страната е нетен вносител на студенти. За тези студенти обикновено се предлага висше образование. Кело и др. (2006) посочват, че само няколко държави събират данни за подходяща мобилност

и че този проблем ограничава възможността за измерване на напредъка в мобилността. [9] Освен това, за много европейски страни няма данни за проучване, което да различава например бакалавърска и магистърска степен [13].

Не е предоставена информация относно съдбата на чуждестранните студенти след завършването им. Ако те остават в страната, където учат, сме изправени пред изтичане на мозъци. При положение, че се връщат в родината си, където подобряват производителността на местните жители, изпращащата страна се облагодетелства от един вид „мозъчната" печалба. [4]. С други думи, нетен вносител на студенти може да бъде, но не непременно, нетен износител на завършилите.

Средният процент на студентите, които остават в страната след дипломирането, е около 70%. [3 и 12] Тази цифра обаче се води от англо-саксонските страни, на първо място между тях са Нова Зеландия, Австралия и САЩ, докато този брой рядко е по-голям от 5% в континентална Европа, с изключение на Холандия. За разлика от тях, този процент възлиза на 35% във Великобритания

Проверката на данните, предполага две нива – световно и европейско. Първото се състои от държави като Австралия, Нова Зеландия, САЩ, Великобритания, Франция, Германия и някои други. Последната включва страни, заобикалящи Франция и Германия. Прави се разграничение между ЕС и останалата част на света, както между студентите от чужбина и домакините. Това разграничение засяга и профилите на страните. Класирането на Австрия и Белгия като втори и трети най-важни нетни вносители на студенти в Европа най-вече идва от специфичната им привлекателност за германски и френски студенти, които не са успели да постъпят в медицински или пара-медицински области в собствената си страна. Това показва неефективното свободно освобождаване от тези големи страни на съседи, известни с отлични университети, курсове, преподавани на немски, английски или френски език, малки такси за обучение и без входни изпити по медицински и парамедицински области.

Увеличаването на студентската миграция от по-слабо развита към развита страна променя образователната политика в развитите страни и влияе върху човешкия капитал и благосъстоянието на двете страни. Тя показва, че по-високата трайна вероятност за миграция, т.е. по-голяма вероятност чуждестранните студенти да продължат да остават в приемащата страна след дипломирането, стимулира приемащата страна да подобри качеството на образованието си. Качеството на висшето образование на свой ред увеличава човешкия капитал на всички студенти, включително и тези, които се завръщат. Докато постоянната вероятност за миграция не е твърде голяма, този положителен качествен ефект увеличава човешкия капитал и благосъстоянието както в по-слабо развитите страни, така и в развитата приемаща страна. По този начин се получава мозъчна печалба за по-развитите страни. Намаляването на данъците върху доходите от труд в двете страни може да засили тази печалба, въпреки че развитите страни увеличават таксите за обучение.

На равнище ЕС мобилността на студентите е желателна характеристика като два инструмента основно са отговорни за неговото популяризиране, програмата „Еразъм“ и Болонския процес (макар че последната не е първоначално инициатива на ЕС).

Над 25 години – периода 1987-2012 г., програма „Еразъм“ е позволява на повече от 2300000 студенти да прекарат поне един семестър, изучавайки висше образование в страна, различна от тази, в която ще получат своята степен. Тази програма е програма за обмен, а студентите могат да получат безвъзмездна помощ, финансирана от ЕС, за покриване на разходите за живот в чужбина.

Програмата „Еразъм“ е небалансирана. Например за 2010-2011 г. Испания – най-голямата приемаща и изпращаща страна, вж. каре 1.2, която предоставя допълнителна информация – изпрати около 31 500 студенти в чужбина, т.е. 2% от студентското население, и получи близо 30 600 чуждестранни студенти. За разлика от това, Великобритания е изпратила само 8 600 студенти в чужбина, т.е. около половин процент от студентското си население, и е получила 17 500 чуждестранни студенти в рамките на програмата, но ясно много повече чуждестранни студенти 13]

Британските студенти вероятно са много по-малко мотивирани да отидат в чужбина, тъй като говорят световния лингва франка и имат най-добрите университети. Освен това британ. ските университети, особено в Англия, нямат интерес да посрещат безплатно европейски студенти, когато могат лесно да привлекат студенти от чужбина и да им начислят високи такси за обучение с 91% от 2000/2001 г. до 2008/2009 г. и със 170% от 1994/1995.[13]

На 19.06.1999 г. в Болоня, министрите на образованието на 29 страни от Европа, в това число и на България, подписаха съвместна декларация за изграждане на Европейско пространство за висше образование. Опирайки се на основните принципи за автономия и независимост на висшите училища, залегнали в университетската Магна Харта, подписана също в Болоня през 1988 г., Болонската декларация обоснова необходимостта от въвеждане на система от образователни кредити, в качеството на надеждно и ефективно средство за засилване на студентската мобилност.

За разлика от програмата „Еразъм“, в рамките на Болоня студентът се записва във висшето училище, където всъщност посещава часове за срок, една година или повече, заплаща таксата за обучение за тази институция и е разрешено да получи получените кредити в чужбина – наричана ECTS (Европейска система за трансфер на кредити) – призната в програмата, която тя следва в първоначалната си страна.

Parey и Waldinger предполагат, че обучението в чужбина оказва влияние върху бъдещата професионална мобилност на завършилите. [10] На примера на обмен по Еразъм от студенти от немски университети, те смятат, че обучението в чужбина нараства с 15 процентни пункта вероятността за работа в

чужбина. Освен това студентите, записани в програмите „Еразъм“, имат „вероятност да учат в чужбина, което се увеличава с около 2,5 процентни пункта, ако техният департамент участва в програмата„ Еразъм “.

Болонският процес не е инициатива на самия ЕС, когато стартира през 1999 г. Целта му е да изгради европейско образователно пространство до 2010 г. и философията му е добре обявена в Болонската декларация (Болонска декларация, 1999 г.), която призовава за Европа на знанието и признава „значението на образованието и сътрудничеството в образованието в развитието и укрепването на стабилни, мирни и демократични общества ". [15 и 16]

Международната студентска мобилност се разширява и на последователна годишна основа. Според изданието от 2016 за образованието повече от четири милиона студенти са записани във висшето образование извън родните си страни през 2015 г. Това е над пет пъти повече от 0,8 милиона през 1975 г. Причините за този експоненциален растеж – особено през последното десетилетие са:

а) икономически фактори

Според Британския съвет икономическите фактори като национален растеж, разпределение на богатството и доход на домакинствата оказват значително влияние върху мобилността на студентите. Най-високите средногодишни темпове на растеж ще се наблюдават в азиатските икономики, особено в Китай (+ 6,0%), Виетнам (+ 5,4%) и Индия (+ 5%). Това предизвика една интригуваща тема за дискусия – дали международната студентска мобилност ще започне да се измества от Запад на Изток.

Всъщност редица азиатски пазари сега правят съзнателно усилие да използват тази нововъзникваща празнина на пазара и да изградят своята марка като една от най-желаните международни дестинации за студенти в света.

б) политически фактори

Политиката винаги е имала голяма роля в процеса на вземане на решения от международните студенти. Последните причинно-следствени връзки засягат два региона, в които се наблюдава най-голям дял от международните студенти – Великобритания и САЩ – в резултат на избирането на Донолд Тръмп за президент на САЩ и на Brexit.

Brexit може да наложи политики в бъдеще, които правят по-трудно за чуждестранните студенти да учат във Великобритания. А в САЩ прекъсването на всеки бежански прием и временната забрана за пътуване на седем държави с мюсюлманско мнозинство през 2017 г. в Тръмп предизвика спад на международните кандидати за студенти, особено от Близкия изток.

Студенската мобилност по линия на междууниверситетското сътрудничество се организира в рамките на преки двустранни и многостранни съглашения между ШУ „Епископ Константин Преславски“ и ВУЗ-ове от други страни и предполага обучение зад граница в течение на един или два семестъра с възможност за отчитане на резултатите от обучение. От възможностите на дадената програма могат да се ползват студентите от всички образователни

програми. В редица случаи в дадените договори пряко е предвидена възможност студенската мобилност само по определени образователни програми.

Студентската мобилност се явява основен елемент на междууниверситетското сътрудничество, което следва непрекъснато да се адаптира към глобалните и бързо променящи се обществени изисквания и тенденции за: повишено търсене на висше образование, интернационализиране на образованието и научните изследвания, повишаване качеството на университетското образование, предлагане на университетски квалификации на пазара на труда. Студентската мобилност е един от най-добрите начини за професионално и научно развитие на студентите чрез овладяване и пренасяне на чуждестранен образователен опи

Литература:

1. Barr, H. (2015) Interprofessional Education-The Genesis of Global Movement.
2. Beine, M., Romain Noël, (2014) Lionel Ragot. Determinants of the international mobility of students. In: Economics of Education Review, Volume 41, August 2014, Pages 40-5.
3. Gabriel J., Felbermayr Isabella Reczkowski (2012) – International Student Mobility and High-Skilled Migration: The Evidence. Ifo Working Paper No. 132 July 2012 – Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich.
4. Gagliardi, J. S Amelia Parnell, Julia Carpenter-Hubin.(2014) The Analytics Revolution in Higher Education: Big Data, Organizational, 2014.
5. Gérard, M. and S. Uebelmesser (2013), "Cross-Border Mobility of Students and Researchers: Background Paper", mimeo.
6. Gérard, M., Alice Sanna,(2017) Dans Journal of international Mobility 2017/1 (N° 5), pages 43-74.
7. Dreher, A., and Poutvaara, P., (2011), "Foreign Students and Migration to the United States", World Development 39(8): 1294-1307. 41.
8. Haupt,.A. (2015) Education Policy, Student Migration, and Brain Gain. In book: The Mobility of Students and the Highly Skilled, Chapter: 10, Publisher: MIT Press, March 2015, pp.287-319.
9. Kelo, M. (2006) EURODATA: Student Mobility in European Higher Education Article, 2006.
10. Parey, M. and Fabian Waldinger. (2009) Studying abroad and the effect on international labour market mobility: evidence from the introduction of ERASMUS –This version: October 22, 2009.
11. UNESCO (various years), "UNESCO Statistical Yearbook", Paris.
12. Veugelers, R., Linda Van Bouwel, (2014) KU Leuven The Effects of International Mobility on European Researchers: Comparing Intra-EU and U.S. Mobility, Jan 2014.
13. http://data.uis.Unesco.org

14. Cairn.info от 19/12/2017 в: https://doi.org/10.3917/jim.005.0043
15. Декларацията, подписана от министрите на висшето образование на 29 страни в Болоня, постави през 1999.
16. Болонски процес: оценка и перспективи Microsoft Word – pe460031_xm_bg.doc

Милослава Русинова Янкова, доцент, д-р,
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,
Педагогически факултет, катедра „Социална работа“,
e-mail: gmail.shu.bg

ПРОИЗХОД И ЗНАЧЕНИЕ НА ЧУВСТВИТЕЛНИЯ ВОДЕЩ ТОН В МНОГОГЛАСНАТА КАДЕНЦА ПРЕЗ ВЕКОВЕТЕ

Мирослав К. Недялков

ORIGIN AND SIGNIFICANCE OF LEADING NOTE IN THE POLYPHONIC CADENCE IN THE AGE

Miroslav K. Nedyalkov

***Abstract**: This study tracks the occurrence and participation of the leading tone in the final multi-cadastral cadence of the late 13th to the late 19th century. The author points out that the participation of this element as a rising alteration in the linear cadence until the middle of the 15th century contradicts the nature of the modal functional organization. The shaping of the harmonic cadence brings it as a tertiary tone to the dominant, causing its major sound. Described are the effects of using the dominant seventh chord and the dominant ninth cord.*

***Key words**: Leading note, double leadingnote conection, modal functional organization, major-minor system.*

Изследването е финансирано по проект „Образователни концепции в музикалнотеоретичната подготовка на студентите“ № РД-08-84/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Това изследване е посветено на подосновния тон, символизиращ VII степен на звукореда и отведен с полутонова връзка в заключителната опора (устой) в рамките на системата от функционален тип[1]. В българската музикална теория явлението се свързва с две понятия:

– *чувствителен тон* (от ит. *nota sensibile* и фр. *note sensible*)[2].

– *водещ тон* (от нем. *Leitton*, англ. *Leading note* и рус. *вводны тон*)[3].

---

[1] Имат се предвид модусите и тоналностите.

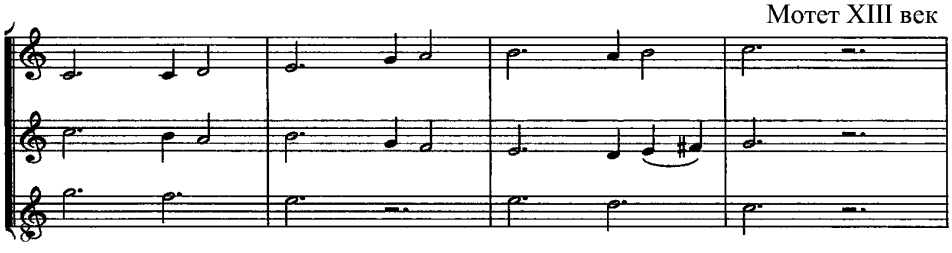
[2] Isceanu го нарича „VII sensibila“, по подобие на италианската и френската терминология [7:15].

[3] Интересно звучи понятието на латински – „subsemitonium modi“, което не намира приемственост в теориите на различните езици.

Тъй като и втората степен на този звукоред често се назовава като „водещ тон“, е възможно в отделни случаи да се получи объркване. В този смисъл предпочитанието към „чувствителен“ е разбираемо, въпреки че думата звучи много общо, а може би най-добра се оказва комбинацията от двете понятия (вж. заглавието).

Много музиканти биха възкликнали: „това е онзи тон, който прави доминантата мажорна“. Да, това е така, само че въпросното полутоново съотношение възниква много по-рано от появата на същинската доминанта, каквато всички познават в класическата хармония. Първите прояви на явлението датират още от края XIII век при зараждането на „новото изкуство“, познато в музикалната теория като „*Ars Nova*“, от едноименния трактат на Филип дьо Витри от 1320 г., а в Италия известно под името „*Trecento*“ [6:163]:

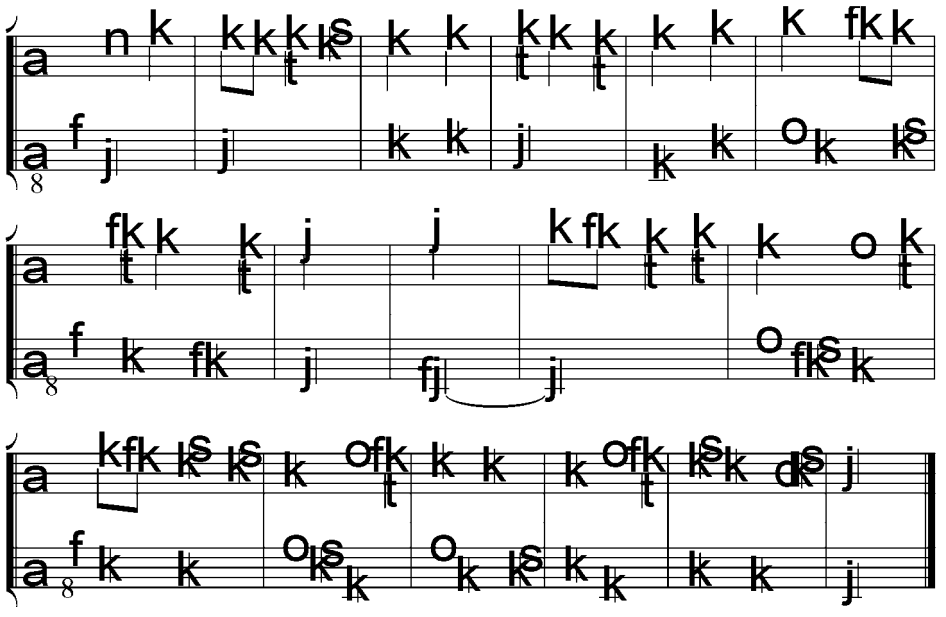
Мотет XIII век



Този период, обхващащ XIV век се характеризира с множество творчески експерименти, като едни от тях са насочени към преодоляване на границите на строгата диатоника, чрез въвеждането на алтерации. Самият Филип дьо Витри в споменатия вече трактат признава, че без тях „не може да се конструира нито един мотет“ [2:71]. От друга страна за много от съвременниците на композитора алтерациите са просто „musica falsa“, разрушавайки тоновите съотношения и функционалните взаимоотношения в диатоничните старинни модуси.

Да, алтерациите определено са израз на процесите, свързани с функционалността. Те могат да я изострят чрез алтериране на неопорен тон по посока на неговото отвеждане, като го доближават на полутон до очакваната опора:

Г. де Машо, „Se je me pleing”

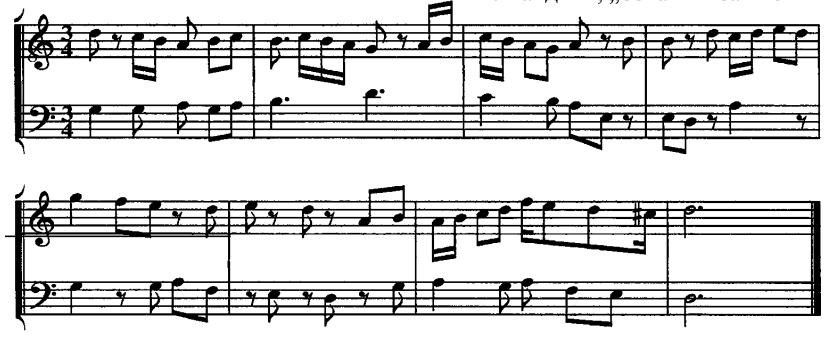


Повишаващата алтерация може напълно да разруши представите за функционалност от модален тип, какъвто е случаят с подосновния тон (VII ст.) и доближаването му на полутон до финалиса. Трябва да се припомни, че в старинните модуси господстващата интоноционна тенденция е низходяща и съответното движение в най-пълна степен характеризира функционалната природа на тази процесуалност, която може да се нарече *модален тип организация*. Възходящата интонационна тенденция има автентичен характер и е съвършено нов елемент в музиката през XIII и XIV век. Плагалната и покъсно автентичната функционална природа поставят своя отпечатък в класификацията на хармоничните каденци към средата на XV век. С други думи може да се заяви, че *повишаващата алтерация в някаква степен е израз на доминантовост*[4], като това не бива да се свързва непременно с представата за класическата доминанта.

В двугласните композиции от XIV век каденцата е линеарна с участието на двата водещи тона:

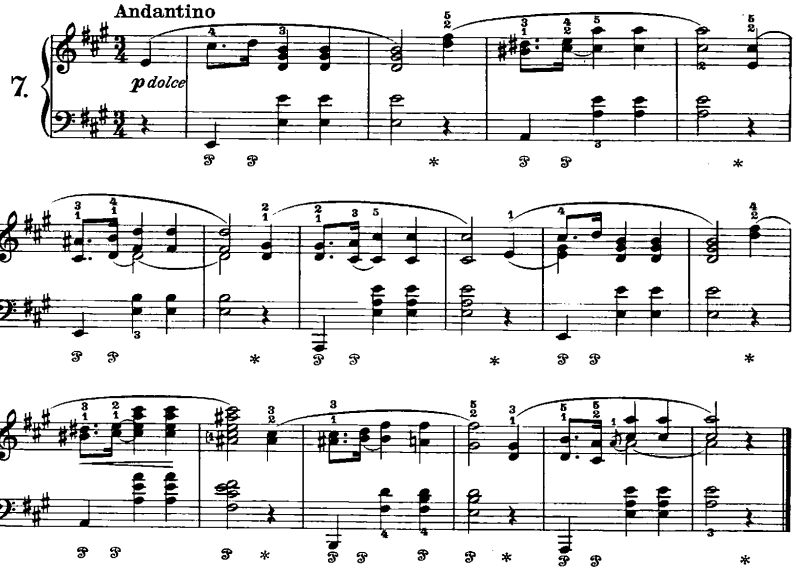
[4] С други думи „интонационна доминанта“ [1:92]

Ф. Ландини, „Se la nimica mie”



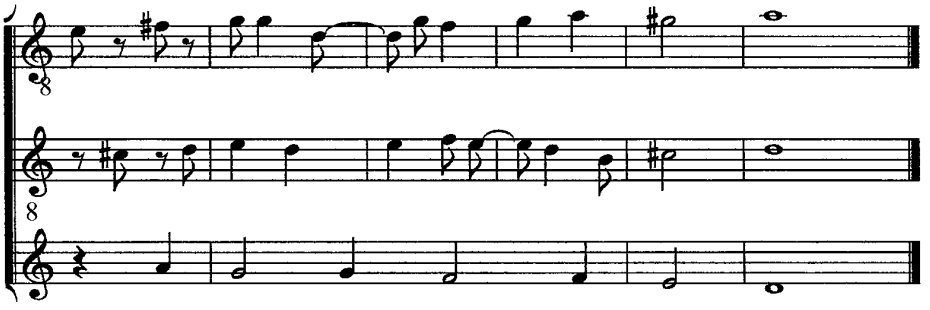
Тук изниква въпросът защо долният, а не горният тон претърпява алтерация с цел да се доближи до финалиса. Отговорът се корени във функционалните основи на модалната организация, която по природа е плагална, т. е. в нея господства низходящата интонационна тенденция. От това следва, че движението надолу е по естествено и се осъществява по-лесно. Това може да се обясни и с човешката природа, в която отпускането не изисква никакво усилие в сравнение с изкачването нагоре, както в прекия, така и в преносния смисъл. Така например интонирането върху един единствен тон се оказва нелека задача. Ако не са налице волеви усилия за поддържане на съответната височина, следва отпускане и интонацията незабележимо пропада надолу. Оказва се, че понижаването на горния водещ тон е ненужно, дори невъзможно, тъй като при повишаването същевременно на подосновния тон би се получил недопустимият за времето си дисонанс умалена терца. По този въпрос може да се потърси аналогия с употребата на т. нар. неакордови тонове. Тези, които би следвало да се отведат нагоре твърде често са подкрепени с повишаваща алтерация:

Шопен, Прелюд № 7



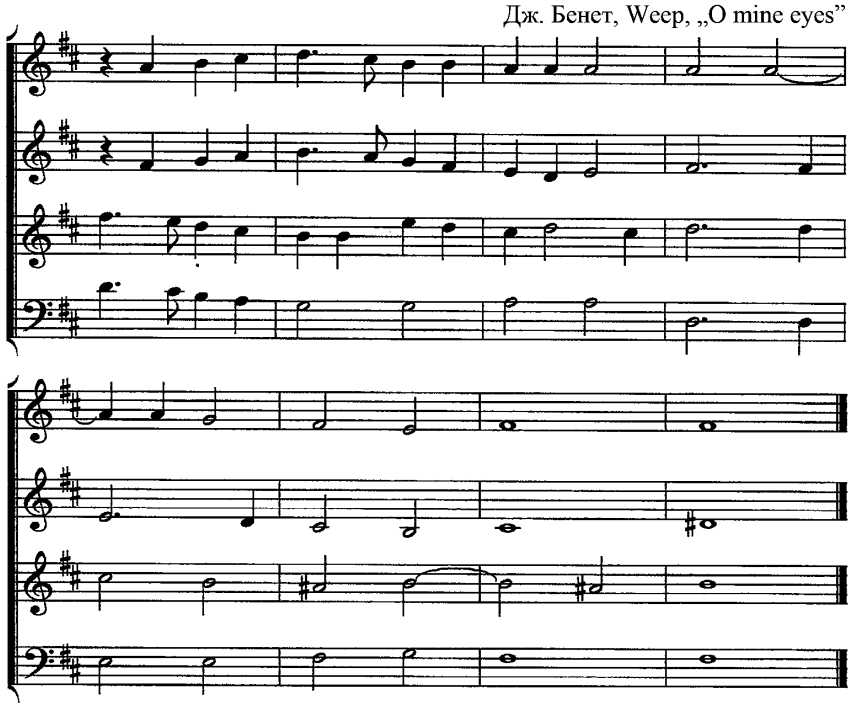
Феноменът чувствителен (водещ) тон в линеарната каденца от времето на Ars Nova би могъл да се отнесе не само до подосновния тон (VII ст.). В тригласните композиции алтериране претърпява и водещият към V степен тон, така че и там се получава полутоново съотношение:

Г. де Машо, „Lasse! Je sui en aventure”



Обяснението на това явление, представляващо „двойна чувствителнотонова връзка“ [4:30] може да се търси в различни посоки. Наличие на полимодалност в квартово-квинтово съотношение, където V степен да се явява финалис на паралелен модус. На този етап от развитието на музикалната култура това едва ли би било възможно, затова би следвало да се насочи вниманието към друга причина. Тя се корени в насадения страх от тритонуса, не само като мелодичен, но и като хармоничен интервал. Единственият начин той да бъде избегнат е алтерирането на IVстепен. Самият факт, че още Чикония от края на XIV век се отказва от тази практика е доказателство, че става въпрос за вече преодолян предразсъдък, относно „diabolus in musica“ [5:26]. Тенденцията към изчистване на диатониката от ненужни алтерации е още посилно изразена в епохата на *Ренесанса* от втората половина на XV до към края на XVI век.

Все пак практиката на полутонова връзка на подосновния тон към финалиса се оказва устойчива и продължава и в следващите епохи да бъде неизменна част от каденцата, независимо от нейния характер. Така е при възникването на *хармоничната каденца* през втората половина на XV век, където въпросният чувствителен тон е предхождан от квартово задържане. Това е автентичната каденца, чиято доминанта с такава позиция на VII степен е винаги мажорен квинтакорд върху V степен:



Четвъртата степен вече не участва в тази конфигурация, тъй като по акустични и функционални причини има рязко разграничение на два основни типа хармонична каденца – автентична и плагална и въпросната степен спада към втората група. Акустичното и функционално превъзходство на първата е предпоставка за предпочитанията на композиторите към нея, докато втората се използва значително по-рядко.

Периодът на постепенна *тоналзация* на звуковисочинната система носи със себе си нов тип функционалност, изразяваща се в субординация между тоновете и абсолютно господство на един от тях. Това означава силна централизация, изострени функционални връзки и подчертан стремеж към разрешение на подвластните тонове, наречени неустойчиви в тези, на които системата отдава приоритет.

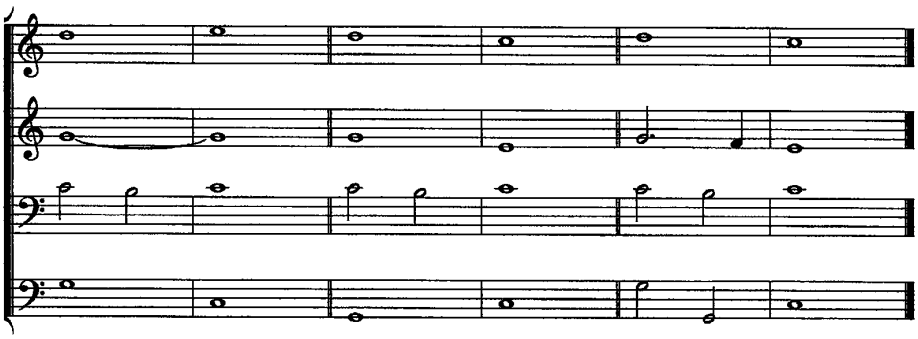
В нея, в духа на новите функционални тенденции, позицията на подосновния чувствителен тон се запазва, което обяснява предпочитанията към *йонийския модус*, който в тези условия се преосмисля и добива наименованието *натурален мажор*. Старата и новата звуковисочинна система са идентични като звуков материал, но съвършено различни като функционални взаимоотношения между съставящите ги тонове.

Тоналният функционален модел се осъществява малко по-трудно в другото, утвърдило се наклонение – *минора*. В натурално положение той не може да осигури динамиката на процеса с полутоновото възходящо отвеждане към

тониката, затова неизбежно се пристъпва към изпитания през вековете метод – повишаващата алтерация. Полученият звуковисочинен модел добива наименованието *хармоничен минор*, получено от вида на горния тетрахорд, който във всички системи се именува по този начин.

Тонализацията на музикалното мислене се свързва с една нова епоха – *Барока*, чието начало се определя около 1600 г., като „време на промени във всички аспекти на композицията“ [8:8]. Съвсем естествено е новото време да донесе нов елемент в автентичната каденца и ново, още по-голямо значение на VII степен като чувствителен водещ тон. Всичко това се свързва с появата на *доминантовото четиризвучие* като композиционен експеримент и въвеждането в употреба изобщо на четиризвучията.

Възникването на четиризвучния акорд е породено от стремеж към по-добро гласоводене в условията на новите функционални връзки. Съществен елемент в тях е търсенето на мелодически съвършената каденца, зависима от позицията на най-горния глас, където се изисква установяване на I степен в края[5]:

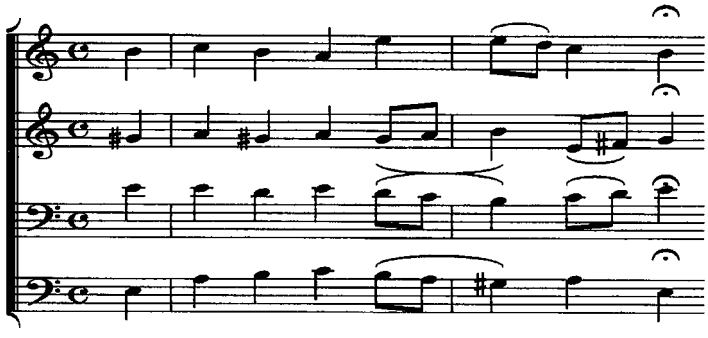


Тази тенденция към постепенна неравнопоставеност между отделните партии в многогласа издава нов начин на мислене, който впоследствие ще наложи акордово-хомофонния фактурен модел. Ако предходната епоха – Ренесансът, доведе до осъзнаване на акустичната роля на най-ниския глас в многогласа и така възникна хармоничната каденца, то Барокът достига до още едно откритие – особеното значение на най-горния глас. То е обусловено от психофизиологични фактори, поради което тази партия заема централно място в процеса на музикално възприятие. Установяването на хармонически и мелодически, а също така и метрически съвършената заключителна каденца, с участието на трите функции, завършва процеса на централизация на системата и окончателното утвърждаване на *мажоро-минорния тонален модел*.

[5] Първите два такта показват ренесансова каденца. Вторите два са опит тя да се превърне в мелодически съвършена. Третите два – бароковото претворяване на този ход със запълване на терцовия скок.

Новият елемент, предизвикан от въвеждането на доминантовото четиризвучие е завръщането в каденцата на IV степен. В новата среда тя придобива и нова функция, изразяваща се в начина ѝ на отвеждане. Ако в линеарната каденца тя се води паралелно със VII в квинтоктавен или октавноквинтов комплекс, сега движението е противоположно, установяващо се в тоническа секста между III и I степен. Тритонусовата ос, разрешена по този начин, наистина укрепва системата, придавайки ѝ едновременно динамика и стабилност. Някои учени като Яворский [3:310-311] придават прекалено голямо значение на тази ос, с нейното полутоново разрешение, смятайки я за решаващ фактор за функционирането на системата. Тя обаче не може сама по себе си да наложи такова разрешение, защото как би се обяснило паралелното ѝ отвеждане през XIV и XV век, а по-късно и в състава на доминантата на VII степен в хармоничен минор.

Й. С. Бах, Хорал



Неслучайно по-горе бе споменато доминантовото четиризвучие. Решаващ за низходящото отвеждане на IV степен не е чувствителният тон на VII, а присъствието на V степен. Тя формира заедно с IV *характерния интервал малка септима или обръщението голяма секунда*, който дисонанс изисква разрешение на IV степен надолу. Така в случая решаваща се оказва не оста VII–IV, а V–IV степен, докато разрешението на тритонусовата има по-скоро резултативен характер.

Класицизмът не внася нищо ново в конструкцията на доминантовите акорди, в това число и участието на VII чувствителна степен в тях. Романтизмът само добавя два нюанса в заключителната доминанта – секстата и нонаta. Те също не променят функцията на VII степен, а само внасят нов колорит. Оригинално звучи доминантата със секста в хармоничен минор, с умалената кварта между VII и III степен. Също така цветисто и с повече напрежение звучи доминантовият нонакорд, особено в минор, когато дисонансът на нонаta между VII и VI степен става още по-динамичен.

Чувствителният водещ тон е феномен, преживял изпитанията на времето и оцелял при смяната на епохи и стилови направления. Неговото присъствие в многогласната каденца продължава като съставна част на доминан-

товото четиризвучие поне *шест века*! Едва в края на XIX и началото на XX век Клод Дебюси, последван от други композитори, в отделни композиции опитва експеримент на отказ от употреба на тази полутонова връзка и прави дори обратната алтерация – понижаване на VII степен в мажор. Това е съвсем разбираемо, като се има предвид усещането за покой и равновесие в творбите на импресионизма, като неизменна част от философията на това направление. Този отказ от напрежение и динамика се постига най-добре с целотонните взаимоотношения между тоновете, утвърждавайки съвършено нов тип функционалност. А дали този отказ от чувствителнотонова връзка не се появява по-рано, още при Лист, Чайковски и ред други композитори, решили в не едно от своите произведения да се откажат от традиционната автентична каденца и да заложат на медиантните и плагални връзки между акордите, постигайки нов хармоничен колорит. Въпросът за отпадането на чувствителния водещ тон е интересен и неоднозначен в отделните случаи, което е предизвикателство, пораждащо интерес към бъдещи изследвания върху многогласната каденца през вековете.

Литература:

1. Вирановский, Г., О возможностях дальнейшего развития теории ладовых функции. Проблемы лада, сб. ст., Москва, 1972.
2. Ливанова, Т., История западноевропейской музыки до 1789. Москва, Ленинград, 1940.
3. Мазел, Л., Проблемы классической гармонии. Москва, 1972.
4. Недялков, М., Минорната тоникалност. УИ „Еп. К. Преславски", Шумен 2009.
5. Федотов, В., Из истории раннего органума. Проблемы теории западноевропейской музыки (XII-XVII в.), сб. тр., вып. 65, Москва, 1983.
6. Das Grosse Lexicon der Musik, Bd 1-8, Herder, Fruburg, Basel, Wien, 1976-1982.
7. Iusceanu, V., Moduri si Game. Bucuresti, 1960.
8. Palisca, C., Baroque music, London, Sydney, Toronto, New Delhi, Tokyo, Singapore, New Zealand, 1981, II изд. (I 1968).

Мирослав Кирилов Недялков,
професор, доктор на изкуствознанието,
ШУ „Епископ Константин Преславски",
Педагогически факултет,
Катедра МЕМВИ
m.nedyalkov@shu.bg

НАРУШЕНИЯТА И НАКАЗАНИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ ПРЕЗ ПЕРИОДА НА СОЦИАЛИЗМА (1944-1989)

Наталия И. Витанова

BREACHES AND PUNISHMENTS OF STUDENTS IN THE SOCIALISM PERIOD (1944-1989)

Natalia I. Vitanova

***Abstract**: This article attempts to present breaches and punishments of students during the period of socialism. For this purpose, mainly archival materials are used. On their basis, with no claim to exhaustiveness, some tendencies and peculiarities of students breaches and punishments have been highlighted.*

***Key words**: breaches, punishments, students, teachers, school, discipline*

Изследването е финансирано по проект „Актуални проблеми на мениджмънта на класа“ № РД-08-87/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

„Училище без дисциплина е
като воденица без вода.“
Ян Амос Коменски

Едно общество може да продължава напред само ако е в състояние да направи равносметка на пътя, който е изминат от него. Общество, което нехае или се бои от равносметката на комунистическия период и не успява да извлече полезни уроци от преживяното, е обречено да повтаря грешките, да живее без опора в ценностите на модерния свят – свобода, автономност на индивида, отговорност, обречено е да живее в морален релативизъм. „Най-страшното на комунизма е това, което идва след него“ – пише полският общественик, дисидент и публицист **Адам Михник** (р. 1946 г.). Визира се разпадането на насилствено налаганата социализация, атомизирането на обществото, затварянето на хората в себе си или тесни клиентелистки (клиентелизъм – неофициални властови отношения, базирани на размяната на услуги между индивиди или групи, които не са в равностойни обществени позиции; в съвременното общество клиентелизмът започва да се разбира като разпре-

деление на блага и услуги, работни места за последователите в замяна на политическа подкрепа) кръгове, егоизма, конюнктурното и конформистко поведение (http://minaloto.org/).

Датите девети септември и десети ноември рамкират епохата на тоталитаризма. В съвременното българско общество не съществува консенсус в отношението към близкото минало. Нито историците, нито обществото споделят обединяваща гледна точка при оценката му. В постмодерната епоха паметта за миналото се разпада, децентрализира и плурализира. В българската посткомунистическа реалност се появяват две противоположни тези: първата разглежда паметта като дълг – съхраняването на спомена за миналите несправедливости като гаранция за опазване на демократичния ред и отговорност пред идните поколения, а втората теза настоява за забрава и помирение в обществото (Иванова, 2012:3). Уморено от почти тридесетгодишните опити за синтез на социалистическото минало, българското общество се обръща към забрава. Опасността от забрава на социалистическото минало е наречена от някои автори „обществена амнезия“ (Заповед № 592 на МНП, 1969). Съвременното българско общество възприема наследството от близкото минало в категориите „добро“ и „лошо“. За някои хора социализмът е време на социална сигурност, липса на безработица, достъпност на културата, за други е време на репресии, политически ограничения, информационно „затъмнение“, откъсване от света и т.н. Днес първоначалните емоции към периода на социализма са относително овладени и времевата дистанция позволява извънпоставеност на научни изследвания върху този период.

След 9 септември 1944 година и настъпилите политически промени в България започва преходът от капитализъм към социализъм. Промените не подминават и образователната система. През 1948 година Министерството на народната просвета (МНП) изготвя материал за социалистическото възпитание на учениците. Една от седемте основни задачи, които са формулирани в него, е свързана с изграждането у учениците на съзнателна дисциплина. Въпреки строгите дисциплинарни мерки „след 9 септември се наблюдава значителен спад на училищната дисциплина. Много ученици явно и демонстративно не изпълняват училищните наредби, както вътре в училището, така и вън от него“ (Държавен архив – Силистра). Дисциплинарните методи, които съпътстват процеса на възпитание са наказанията и поощренията. Неизпълнението на установения училищен канон е нарушаване на дисциплинарния ред. За всяко нарушаване на дисциплинарния ред съобразно характера и тежестта на нарушението законодателят предвижда определени санкции (наказания) на учениците, чрез които се регулира тяхното поведение. Нормите на поведение на учениците в училище и извън него в голяма степен се отнасят до задълженията. Те са заложени в нормативната уредба свързана с образованието – закони, правилници към тези закони, правилници на училища, наредби, окръжни и т.н. и са изразени чрез изисквания, които са императивни за всички. Наказанието е предо-

хранителна мярка, то е сигнал за неправилно поведение на ученика и като такова следва да бъде възприемано от него.

Нарушения и наказания на учениците през периода на социализма

„Дисциплината е поведенчески израз на отношението на личността към утвърдените правни и морални норми“ (Атанасова, 2016:8). Откакто съществува училището като институция винаги има проблеми с дисциплината. Съобразно особеностите на обществено-икономическото и политическо устройство, различните общества търсят подходящи начини за справяне с тези проблеми. Основна задача на училището е чрез определен набор от мерки и итервенции да осигури подходящ дисциплинарен ред. За да се поддържа необходимият ред към учениците се предявяват определени изисквания, които са свързани най-вече със задължения и забрани. Те са регламентирани в правилиниците на училищата през периода на социализма и могат да се диференцират в няколко групи:

- **отнасящи се до обучението** – да се подготвят ежедневно за активно участие в процеса на обучение; системно да овладяват знания; да изпълняват поставените им учебни задачи; да изготвят писмените си работи редовно и„да отговорят всякога, когато бъдат изпитвани” да повишават идейно-политическото си, научно-техническо и културно равнище;
- **отнасящи се до възпитанието** – да изграждат у себе си качества на строители на комунистическото общество; да се държат възпитано и културно в училище, на улицата, на обществени места и в семейството; да не ядат семки, плодове и закуски по коридорите и класните стаи; да бъдат внимателни, скромни, честни, и правдиви; да почитат учителите и възрастните; да уважават другарите си; да не допускат невъздържаност и грубост към другари, учители и граждани; да оказват помощ на малки деца, на болни и стари хора; да съдействат за укрепване на другарските отношения в колектива и да уважават колективното мнение; да бъдат винаги спретнати и чисти, в униформено облекло, без украшение и прибавки; прилично подстригани; да изпълняват съзнателно разпорежданията на училищното ръководство и учителите си; **строго се забранява** на учениците да пушат тютюн, да употребяват спиртни напитки и да играят хазартни игри; да се „назовават с прякори, да си разменят неприлични думи, да претърсват книгите, чантите, дрехите на другарите си”, да употребяват пудра, червила и др.; да стоят в сградата с шапки, барети и връхни дрехи; да влизат в пререкания с учителите и помощния персонал;
- **отнасящи се до училищния и обществения живот** – да участват активно в живота на училището; да идват на училище най-малко 5 минути преди започването на утринната ведрина, а когато тя не се провежда (следобяд или при лошо време) – 15 минути преди започване на учебните занятия; да участват в ежеседмичното почистване

на училището; да спазват установения вечерен час (през този период е 20.00 часа); децата са длъжни да се приберат по домовете си най-късно един час след приключване на учебните занятия; **на учениците се забранява** да влизат в други класни стаи, кабинети, училищни работилници, в учителската стая; „да подават каквито и да било колективни молби против установения училищен ред и дисциплина…, както и да се отнасят за каквото и да е направо в министерството"; да се движат по улиците без работа и да се намират вън от жилищата си зимно време след определения вечерен час, освен ако са придружени от родителите си; забранява им се да посещават кръчми, кафенета, барове, гостилници, сладкарници, бозаджийници и други заведения, балове и танцови курсове, концерти, театрални и кинематографски представления, вечеринки, да правят стачки и демонстрации, да носят оръжия, да разпространяват карти, картини и листове с противонародно, противонравствени и порнографско съдържание, да разпространяват неоодобрени от училищните власти списания, вестници, брошури, книги и др.

- **отнасящи се до училищното и общественото имущество –** да пазят училищното и общественото имущество; ученик, който повреди училищно имущество, носи материална отговорност като заплаща разноските за поправката или за закупуването му; когато повредата е направена умишлено, ученикът подлежи и на дисциплинарни санкции; „строго се забранява на учениците да пишат или драскат по стените на училищната сграда или по покъщнината или да режат или дълбаят училищните чинове, черните дъски и другата покъщнина" (Временен правилник за техникумите (паралелките) с прием на завършилите средно образоваание; Правилник за общообразователните дневни и вечерни гимназии; Правилник за общообразователното трудово-политехническо училище).

Учениците, които нарушават разпоредбите за вътрешния ред, пречат на нормалната работа в училище, дават лош пример и увреждат интересите на другите, се санкционират. При нарушаване на установените училищни или обществени правила, лош пример и увреждане на интересите на съучениците най-често се налагат следните наказания:

- бележка;
- мъмрене;
- преместване в друга паралелка на същото училище;
- преместване в друго училище на същото селище;
- отстраняване на ученика от училище (това наказание се прилага като крайна мярка при най-тежки нарушения на реда и дисциплината в училище и извън него).

Наказанията бележка и мъмрене се налагат от учителя, класния ръководител или директора, а останалите наказания с решение на учителския

съвет. Всички наказания се вписват в бележника на ученика и в дневника, като тези, които са свързани с преместване или отстраняване, се отразяват и в личното дело на ученика. Родителите се уведомяват незабавно за наложените наказания на децата им.

Прилагането на посочените санкции изисква при разглеждането на всеки конкретен случай да се вземат предвид условията, при които е извършена простъпката, нейната тежест, степента на вина на ученика, отношението му към извършената простъпка и неговите индивидуални особености. Безусловно са забранени телесните и други наказания, които унижават достойнството на ученика.

За дисциплината на учениците през периода на социализма може да се съди от вида на нарушенията и съответните наказания, които са налагани. Цитираните по-долу протоколи от заседанията на Учителските съвети на училища визират някои от характерните случаи на нарушаване на дисциплинарния ред в училище и извън него и съответните санкции, налагани на провинилите се.

Въз основа на ексцерпирания материал може да се класифицират най-често срещаните простъпки и съответните наказания, предвидени за тях, в следните групи:

1. Нарушения относно обучението

Най-често срещаните нарушения, свързани с обучението, са отсъствията.

В Протоколна книга №11, в Протокол №8 от 22.05.1963 г. на Музикално училище „Добри Христов", град Варна, е обсъждан казус за намаляне поведението на някои ученици. Лиляна Камчева – с поведение добро (4) – поведението и е намалено за неизвинени отсъствия. През 2-ри срок е направила 9 и 1/3 неизвинени отсъствия и бягства от час. Др. Витанов (преподавател по специален предмет на ученичката) изтъква, че ученичката е имала неправилно отношение към работата си. Явявала се е системно неподготвена на урок, отсъствала е и е бягала от час по специалния предмет. Той смята, че Лиляна Камчева не трябва да бъде допусната до зрелостен изпит.

Др. Мирчев – изтъква, че същата ученичка в края на 1-ви срок самоволно се е отлъчила за известно време от училището. В присъствието на баща и преподавателят по специален предмет и лично тя е била предупредена от директора, че няма да бъде допусната на зрелостен изпит, ако не си вземе бележка от направените предупреждения. През срока за втори път е бил предупреден баща ѝ. Въпреки всичко през 2-рия срок тя е направила още 9 и 1/3 неизвинени отсъствия и бягства от час. Др. директор и класната ръководителка др. Първанова предложиха поведението на ученичката Лиляна Камчева да остане добро (4).

След изказване на мнение и на др. Михайлова, представител на Комсомолската организация при училището, предложението беше гласувано и прието с пълно болшинство. Поведението на ученичката Лиляна Петрова Камчева остава добро (4) и не се допуска до зрелостен изпит (ДА-Варна, ф.538,оп.2 а.е.4).

В Протокол №10 от 06.03.1967 г. на Музикално училище „Добри Христов“, град Варна е разгледан въпросът за отсъствията на Мариана Василева, ученичка от II-ри курс. Отсъствията са направени в периода от 6.02.67 до 6.03.67 г.

В показанията си ученичката изтъква като причина за отсъствията си от училище предложението на един моряк, италианец да замине за Италия и да учи цигулка, като родителите му я издържат. Майката на ученичката е знаела за това и можело да се каже, че се е съгласила. Именно за това ученичката е сметнала, че може да не посещава училище, докато се уредят документите и. Сега разбира грешката си и съжалява за извършеното и моли да не бъде изключена.

Преди да направи отсъствията, тя е казала пред курса за намеренията си да замине за Италия. Секретарката на комсомола в клас и другите ученици са ходили при Мариана да я съветват да размисли добре и да не постъпва така. Мариана не отговаря на загрижеността на своите съученици. Същата заявява пред класа, че заминава. Всъщност единствената и спънка е уреждането на документите. Отивала в Неапол при роднини на майка си, които щели да я настанят на работа в операта, а родителите на моряка ще я издържат, че там имало много добри учители по цигулка и ще напредне.

Ученическият колектив има много отрицателно отношение и единодушно осъжда намеренията на Мариана Василева. Брат и заявява, че тя не слуша никого, че не може да и се въздейства, че баща и не знае нищо по този въпрос.

Заключение:

1. Направените отсъствия са в разрез с ученическия правилник и са наказуеми по т.80 от Правилника;
2. Постъпката на Мариана Василева за запознанство и поддържане на връзка с чужденец моряк може да окаже лошо въздействие върху другите ученици, ако остане ненаказана.
3. Вина има и майка и, която дава съгласието си за заминаването на дъщеря и.
4. Постъпката се оценява отрицателно от ученическия колектив в клас, който се е опитал да окаже въздействие върху ученичката, обаче без резултат.
5. Ученичката съзнава грешката си и моли да не бъде изключена. Не е споделила с никой от преподавателите си, а майка и не е счела за необходимо да потърси съвет от преподавателите и по толкова важен въпрос, свързан с бъдещето на дъщеря и.

Може да се разсъждава за едно по-малко наказание с цел да се гласува доверие на ученичката, с възпитателно въздействие.

Комисията предлага да се приложи т.80, буква „ж“ от Правилника.

Показания на ученичката Мариана Василева.

Всичко започва от момента, когато бях ученичка в 7-ми клас в Плевен. Майка ми и баща ми почти бяха разделени. В Плевен беше насрочено делото

за развод. В този ден баща ми дойде и стана така, че всички се прибрахме. Аз откровено казано мразя баща си. Още от като бях 1-ви, 2-ри, 3-ти клас и т.н Той е искал да хвърли цигулката през през прозореца. Това, че съм цигуларка дължа на майка си. От нея зависеше ние с брат ми да бъдем в Музикалното училище. Баща ми пуши, пие много и всяка вечер стават скандали. Още от малка съм станала нервна, но това се подразбира.

За вас важни са причините за моите отсъствия от училище. Те са следните:

„Аз познавам едно момче – италианче, от около 1 година. Майка ми го познава от няколко месеца. Идвал е много пъти у нас на гости и т.н. Свирила съм му и той веднага ми предложи да заминем за Италия в Неапол, за да уча цигулка. Неговите родители също знаят за мен и са съгласни да ме издържат. Казах на майка си всичко това и тя може да се каже, че се съгласи. Не знам, може би я е поблазнила мисълта, че нейната дъщеря ще учи в Италия при подобри учители и ще стане известна цигуларка. А дали ще стане това, зависи само от мен. Бях сигурна, че ще замина с него, но баща ми разбра и едва не ме заколи. И така, аз не сметнах за необходимо да ходя на училище, щом ще заминавам. Извърших голяма глупост и сега като ме изключат от училище, баща ми ще ме пребие и въобще няма да ми позволи да пипна цигулка. Да не говоря за частна ученичка. За това Ви моля да остана в училище, а да ми се положи друго наказание. И въпреки всичко, знам, че ще бъда изключена. Не ми остава нищо друго освен да замина за някъде от където баща ми не може да ме върне, за да ми забрани да свиря. Не знам какво да правя. Искрено съжалявам за всичко, но вече е късно. На 20-ти сутринта в 10 часа бях в сладкарница „ Рила“, а на 24-ти вечерта не мога да си спомня. Това е всичко. Забравих да съобщя, че в четвъртък бях дежурна на стола.“

След изказване на някой преподаватели комисията стига до решението с пълно болшинство – ученичката да се изключи от училище за 2 години, като и се даде възможност да се явява като частна ученичка и ако покаже осъзнаване и примерно държане, последната година може да се върне като редовна ученичка. Параграф 80 т. „ж“ (ДА-Варна, ф.538,оп.2 а.е.4).

В Протокол № 9 на Професионалната гимназия по механотехника, електроника, телекомуникации и транспорт гр. Шумен пише: Съветът реши: да се отнеме стипендията на Стоян Георгие Колев – който има слаби оценки по български език писмен и физика; примерно поведение и среден успех 3 (ДА-Шумен, ф.676 опис№1 а.е. 1).

В протокол №6 от 29.XII.1961 г. на Народно основно училище „Христо Ботев“ гр. Разград пише: „Наказват се някои ученици“.

- Петър Йовчев, Илия Димитров, Кабил Хюсеинов от III клас – със строго мъмрене за бягство от час по пеене.
- Стоян Трифонов от V а клас – с мъмрене за несериозно отношение към работата му в училище.
- Назиф Ахмедов от V а клас – с мъмрене за бягство от уроци и постоянна немърливост.

- Февзи Камдиев от V б клас – с мъмрене за безпричинни отсъствия.
- Реджеб Мустафов от V б клас – с мъмрене за бягство от часове и от занималнята.
- Данчо Иванова и Джеват Хюсеинов от VI клас – с мъмрене за несериозно отношение към учебната работа – не пишат в час.
- Йордан Цонев и Александър Тодоров от VI Iа клас – се наказват с мъмрене за недостойно държание в клас и несериозно отношение към учебната работа.
- Пенко Енев от VII б клас – с мъмрене за безцелно скитане (ДА – Разград, ф.250 оп.1 а.е. 2 лист 22)

2. Нарушения относно възпитанието

2.1. Свързани с униформеното облекло

В Протокол № 8, от 21.01.1957 г. на Музикално училище „Добри Христов", град Варна, е засегнат въпросът за спазването на дисциплината в училище и наредбата за облеклото и косите на учениците. Преподавателите се задължават да бъдат изключително строги по отношение косите, прическите и униформеното облекло на учащите. Неспазилите наредбата, трябва да бъдат изпращани при Директора на училището, за да се приложат съответните наказателни мерки. Преподавателите отговарят лично, ако те допуснат нарушения в тази насока (ДА-Варна, ф.538,оп.1 а.е.17-1956-60 г.).

2.2.Свързани с отношението към учителите и съучениците

В Протокол № 6 на Професионалната гимназия по механотехника, електроника, телекомуникации и транспорт гр. Шумен**,** в точка – 4 пише: Постъпката на ученика Марин Николов Люцканов се докладва от председателя на комисията др. Ив. Ненчев, назначена с заповед №13 от 10.12.1952 г. Др. Ненчев прочете доклада на комисията по повод заканата му към учителката Емилия Дайчева. Разпитаният ученик признава да е написъл на листче заканата със следното съдържание. „Др. Дайчева, предупреждавам ви, че ако не пишете двойки на всички ученици, които са изпитвани, а отказали да излизат, ще се постарая да се реванширам, не ме е страх от нищо, стига ми това. Помислете не бъдете глупава. Повтарям ще отмъстя скъпо." Листчето е написано в час и го е поставил в чантата, когато др. Дайчева е работила на черната дъска, което тя е намерила на другия ден в чантата си. По този въпрос е разпитана и ученичката Веска Йорданова от същия курс, която потвърждава казаното от Марин Люцканов и допълва, че същият е поставил лично листчето в чантата, която е била на катедрата, до чина, на който е седял.

От разпита на учениците, преподавателката и писмените показания на провинения ученик, комисията намира: Марин Николов Люцканов с постъпката си е обидил др. Дайчева, като я нарича глупава, а така също и се заканва със скъпо отмъщение за писаната му слаба бележка. Като се има предвид провинението на ученика и поведението му от миналата година, което е добро 4 и наказанието от тази година за пушене тютюн на публично място, неговото държане, комисията излезе с предложение, ученикът Марин Николов

Люцканов да бъде наказан по §219 т.„ Г" от правилника за професионалните училища безусловно изключване с право в 10 дневен срок да се запише в друг техникум.

По провинението на ученика Люцканов се изказаха следните преподаватели:

1. Др. Дайчева разясни обстановката, при която се е случил инцидентът. Същата казва, че не си спомня ученикът да и се извинява, че не е подготвен за изпитване и не е имала грубо отношение към него.

2. Др. Нейчев – ученикът Йордан Петков твърди, че Люцканов се е извинил в коридора.

3. Инж. Борис Аргиров – Марин Люцканов има лошо държане в клас и разваля дисциплната в колектива.

4. Др. Никола Пенев – ученикът работи при мене. Същият винаги обещава да се поправи, но това не е сторил до сега.

5. Др. инж. Николов – ученикът не заслужава да бъде в техникума, защото неговото държане има престъпни черти, лъже и си служи с измама – преписва при изпитване.

6. Др. Иван Нейчев – изнесе особеностите в характера на ученика, като класен ръководител. Същият потвърди отрицателните черти на ученика, като допълни и това, че само той не е член на … и колективът не може да му въздейства.

7. Др. Трайчо Димитров – да се изключи безусловно.

8. Др. Ангел Иванов – да се даде още една възможност за поправяне на ученика, с предложеното в наказанието на комисията.

След тези изказвания и размяна на мисли директорът предложи на гласуване предложеното на комисията наказание. С абсолютно болшенство съветът реши: Наказва се ученикът Марин Люцканов по § 219 точка „Г" – безусловно изключване с право в 10 дневен срок да се запише в друг техникум. Поведението му се определя на незадоволително (3) (ДА-Шумен, ф. 676 оп.1а.е.10).

В Протокол № 9 на Професионалната гимназия по механотехника, електроника, телекомуникации и транспорт гр. Шумен **е** записано: За неприлично държане в клас и нанасяне на побой на другаря си да се накаже курсистът Тихомир Дончев Илиев по §91 б „в" или 89 б „г" и поведението да се определи на добро 4.

Изказвания:

Др. Дайчева – ученикът в клас е тих, но за проявата му трябва да се накаже.

Др. Чернева – съгласна е с предложението на курсовия ръководител.

Др. Давидова – курсиста тя не го познавала, но изхождайки от провинението му, предлага поведението да се определи на незадоволително – 3.

Съветът реши: наказва Тихомир Дончев Илиев за неприлично държане и нанасяне побой на другаря си по§ 89 б„г" с мъмрене от директора пред ця-

лото училище, като поведението се определя на Добро (4) (ДА-Шумен, ф.676 опис №1 а.е. 1).

В Протокол № 18 на Професионалната гимназия по механотехника, електроника, телекомуникации и транспорт гр. Шумен пише: Съветът реши: За непоказано добро държание да не се повишава поведението на Кирил Спасов Киров и Тодор Маринов Бодурков.

Наказва Кирил Александров Георгиев по § 105 „б“ с мъмрене от директора пред курса и намалява поведението му от примерно (5) на добро (4).

Наказва Венелив Стоев Петров по §105„ б“с мъмрене от директора пред курса и намалява поведението му от примерно (5) на добро(4).

Наказва Обрешко Рашков Рашков по § 105 „б“ с мъмрене от директора пред курса и поведението се намаля от добро (4) на незадоволително (3).

Др. Харалампиев допълнително предложи да бъде наказан курсистът Стефан Ангелов Ангелов за игра на карти, лошо държание с девойките в паралелката, побой и тормоз на съучениците, лошо държание пред преподавателите и др. По §105 „е“ – преместване в друга паралелка и поведението му от добро (4) да бъде намалено на незадоволително (3).

Др. Асен Станчев обясни, че го е хващал с още две ученички да играе карти на игрището, но не са разследвани.

Др. Директор Н.Тасев намира, че не е нужно разследване щом са хванати от преподаватели. Предлага да бъде преместен в курса на Буковалов, където няма девойки.

Др. Буковалов се изказа, че му липсва опит – Стефан да си остане в класа на др. Харалампиев, който вече го познава добре.

Др. Иванов предложи да се извикат родителите му да подпишат декларация. Др. Харалампиев допълни, че цяла година Стефан прави бели, макар че се учи добре. Приложил към него различни мерки. Често се срещал с родителите му. Семейството е културно, прогресивно, но той не разбирал от дума. Предложението му е да се направи последен опит за помощ, ако не подейства и тази мярка, да се отстрани от техникума.

Др. Атанасов предложи такива ученици да се поставят пред „мат“ за следващата учебна година, но Стефан да си остане в класа на др. Харалампиев, който го познава добре.

Др. Първанов е на мнение Стефан да си остане в класа.

Др. Любен Цървулев се изказа, че в много случаи буйните ученици при прехвърлянето им в друг клас се укротяват (ДА-Шумен, ф.676 опис №1 а.е. 12).

В Протокол № 34 от 26.XII.1954 г. на Основно училище „Константин Арабаджиев“, град Варна се описва проведеният съвет с дневен ред: Отчитане поведението на учениците през II-я учебен срок. **„**За лошо и неподобрено държане и отношение към учители и другари да се намали поведението на учениците:

1. Панко Костов от II б клас, за бягство от час и лъжа, от добро (4) на средно (3).

2. Георги Станчев от IV а клас, за неподчинение към учителите и бой на момичета от добро (4) на средно (3)“ (ДА-Варна, ф.181 оп.3 а.е.14 лист 17).

2.3. Свързани с морал, несъвместим с училищните норми

В Протокол № 5 от 4.12.1951 г. на Музикално училище „Добри Христов“, град Варна, в точка 4-та, комисията разследва постъпката на ученика Ангел С. Милушев. Ученикът е бил задържан от Държавна сигурност и у него са намерени една карта на гр. Сталин и един презерватив. Сам ученикът признава, че живее с четири жени. Също ученикът признава, че дружи с приятели, които са писали позиви с противодържавно съдържание. Съветът наказва ученика Ангел С. Милушев от IV курс по §231 буква „з“ от правилника за гимназията (ДА-Варна, ф.538,оп.1 а.е.38).

От протоколна книга на Втора политехническа гимназия „Никола Йонков Вапцаров“ град Шумен по т.5 класният наставник на 4-ти г клас Ж. Цековска докладва за провинението на учениците, избягали от работа в деня на залесяването, разпитани в присъствието на директора и поддиректора.

Съветът определи следните наказания:

1. Йордан Йорданов Йосифов от 4-ти г клас
2. Радослав Иванов Скочев –‘“ ‘’ ‘’
3. Живко Малчев Петров -; ;; ;; ;
4. Иван Тодоров Стойчев – ;;; ;; ;
5. Калчо Лайков Калев -;; ;;;;
6. Йордан Милков Радев – от 4- ти в клас

Всички по § 241 б.„в” – намаля им се поведението от примерно 6 на похвално 5, а Иван Илиев Александров – от 4-ти г клас като инициатор по § 241б.„д”- се изключва от гимназията условно (ДА-Шумен, ф.690 оп.1 а.е 17).

Наредба №18 от 28.III. 1985 г. на Народно основно училище „Христо Ботев“ гр. Разград гласи: „Наказвам:

1. Юлиян Филипов Асенов от VIII г клас – за системни отсъствия и бягства от час, неспазване правилника за вътрешния ред в училище, за системно нарушаване на наредбата за говорене в училище на общоутвърдения в нашата страна език по чл.92 ал.1 буква „г“ – преместне в друго училище на същото селище, като поведението му се определя от добро на незадоволително.

2. Лина Асенова Минкова от IX а клас – за влизане в пререкания с учителите, за разпространяване на неверни враженски слухове по чл.92 ал.1 буква „б“ – мъмрене от директора, като поведението и се определя от примерно на задоволително.

3. Нели Асенова Милева и Елена Димитрова Маринова от IX а клас – за системно нарушаване наредбата за говорене в училище на общоутвърдения в нашата страна официален език – Български език по чл.92 ал.1 буква „б“- мъмрене от директора, като поведението им се определя от примерно на добро (…).

11. Асен Емилив Занков от IX б клас – за нарушаване реда за носене караулна служба на Пантеона по чл.92 ал.1 буква „б“ – мъмрене от директора, като поведението му се определя от добро на задоволително (…).

15. Росица Асенова Минкова от VI в клас – за влизане в пререкание с учителите и за нарушаване правилника за вътрешния ред в училище по чл.92 ал.1 буква „б“ – мъмрене от директора (ДА-Разград, ф250 оп.5 а.е.66 лист 33).

3. Нарушения на нормите на поведение извън училище

3.1. Посещаване на развлекателни събития и обекти, нарушаване на вечерния час

В Протоколна книга от заседанията на педагогическия съвет на Музикално училище „Добри Христов“, град Варна, в Протокол № 3 от 27.10.1976 г. се разглеждат резултати от следното разследване. На 6.10.1976 г. към 11:30 ч., група ученици от XII клас се събират в квартирата на Велислав Петров от XIIб клас. Инициатор на това събиране е Велислав, по повод започването му на учебните занятия и настаняването му в удобна квартира – таванска стая в жил. блок на ул. „Сан Стефано“ № 33.

Велислав и Георги Казаков купуват хранителни продукти, плодове, сокове, цигари и алкохолни напитки (1 400 гр.)

Присъстват следните ученици:

1. Велислав Младенов Петров – XII б клас
2. Благовеска Димитрова Иванова – XII б клас
3. Георги Димитров Казаков – XII б клас
4. Елена Георгиева Желева – XII б клас
5. Искра Кръстева Маринова – XII б клас
6. Мария Василева Коровещова – XII б клас
7. Мимис Панайетме Топчидис – XII б клас
8. Светла Павлова Панайотова – XI Iб клас
9. Светла Панайотова Панайотова – XII б клас
10. Снежана Наскова Георгиева – XII б клас
11. Валентин Георгиев Попов – XII б клас
12. Йордан Христов Пиндиков – XII а клас
13. Калин Георгиев Ангелов – XII а клас
14. Василена Георгиева Чомонева – XII в клас
15. Сашо Стейнов – бивш ученик.

Учениците са вдигали шум в квартирата, с което предизвикват забележки от страна на хазаите. Искра, Мария, Мимис, Светла и Сашо Стойнов напускат квартирата към 12:30 ч. След това веселбата продължава. Следват нови забележки от хазаите. Георги се напива, започва да буйства и да се държи неприлично. Около 13:30 ч. си тръгват Благовеска, Елена, Снежана, Василина и Светла Панайотова. Последни си тръгват Калин и Йордан. Хазаите са възмутени и предупреждават милицията. За настоящата сбирка не е уведомен класния ръководител, нито някой учител.

Предложението на комисията за грубото нарушение на училищния правилник и нарушение на обществения ред да се накажат учениците Велислав Младенов Петров и Георги Димитров Казаков, с преместване в друго училище.

За нарушение на училищния правилник да се накажат с мъмрене Йордан Панайотов, Калин Ангелов, Валентин Попов, Благовеска Иванова, Елена Желева, Светла Панайотова, Снежана Георгиева и Василина Чомонева. За несъществено нарушение на училищния правилник да се наложи минимално наказание – забележка – на останалите ученици: Искра Маринова, Мария Коровещова, Мимис Топчидис и Светла Стефанова.

На педагогическия съвет присъства и комсомолският секретар: Мария Василева, която също е присъствала в началото на сбирката. Предложението на училищния комитет е следното: Велислав Петров да бъде изключен от Комсомола. Георги Казаков не се предлага, защото вече е изключен. На Калин Ангелов, Василина Чомонева и Йордан Пиндиков – мъмрене, комсомолския секретар твърди, че класът няма привичка да се събират и че това е първото им събиране.

Др. Райчев отбелязва следното: „Според новия правилник, всички ученици, които са присъствали, се смятат за съучастници, тъй като са били длъжни да предупредят и ако могат да предотвратят употребата на алкохол и цигари и последствията от тях.

Комисията приема предложените наказания, изброени по-горе (ДА-Варна, ф.538,оп.5 а.е.11от 1975 г.).

3.2. Нарушаване на забраната за употреба на алкохол и тютюнопушене

По заповед на Министерството на народната просвета тютюнопушенето и употребата на алкохол са забранени в училище. Забраната за употреба на алкохол и тютюнопушене е нарушавана от учениците от Възраждането до наши дни. Изключение не правят и учениците през периода на социализма. В протоколните книги на училищата се откриват много случаи на нарушаване на тази забрана. Ето някои от тях.

В Протокол № 6 от 12.11.1969 г. на Музикално училище „Добри Христов“, град Варна, са съобщени имената на ученици, които са хванати да пушат на публично място. Учениците Ролан Кожухаров, Зоя Велева, Кети Арабова, Вл. Радиов, Петър Мавров и Йордан Гиотев.

Жалко е, че това са едни от силните ученици и активисти на ДКМС, и поради факта, че именно те трябва да бъдат пример на останалите, не преценяват поведението си и излагат името на училището. Съветът гласува намаляване на поведението на горе споменатите ученици с една единица. (ДА-Варна, ф.538 оп.2 а.е.6).

В Протокол № 8 от 30.III.1978 г. на Народно основно училище „Христо Ботев“, гр. Разград е записано: „ (…) Комисия в състав др. В. Николова, М. Колева, Хр. Маркова докладваха пред УС за поведението на учениците от VIII в клас. На 28.III.1978 г. към 18:30 часа учениците: Стоян, Ценка, Татяна и Николай отиват в еспресо „Орел“, сядат поръчват швепс и момичетата запалват цигари. Искрен и Петър случайно отиват там и се присъединяват към групата. При запитване от гражданин, момичетата дават неверни сведения за местожителството си, скриват и собствените си имена.

Предложение: Поведението на Стоян и Ценка да се определи на добро. Татяна, Николай, Петър и Искрен да се накажат с мъмрене.

УС реши:

Определя поведение добро на: Стоян и Ценка.

Наказва с мъмрене: Татяна и Николай

Наказва с бележка: Петър и Искрен.

Решения на УС:

1. Наложените наказания да се съобщят на учениците и родителите на провинилите се.

2. Класните ръководители и преподаватели чрез дружествено бюро и пионерски активи да въздействат и предотвратяване на прояви от подобен характер (ДА-Разград, ф.250 оп.3 а.е.63 лист 146).

4. Престъпления против собствеността

4.1. Кражба, фалшифициране на документи и измами

В Протоколна книга на Музикално училище „Добри Христов", град Варна, в Протокол № 8 от 02.02.1972 г. е разгледан случай на ученици извършили кражба.

Комисията предлага следното:

- ученикът Мариан Илиев да бъде наказан по чл.80, б.Е – отстраняване от училище с право да се запише в друго училище, или да се яви на частни изпити. Поведението да се намали от примерно на лошо;
- Петър Гаушев да бъде наказан по същия чл.80, б.Е – отстраняване от училище с право да се запише в друго училище, или да се яви на частни изпити. Поведението да се намали от задоволително на лошо;
- Александър Неделчев да бъде наказан по чл.80, б.Е – отстраняване от училище с право да се запише в друго училище или да се яви на частни изпити. Поведението му да се намали от незадоволително на лошо.

Комисията прави предложение – ако учениците не отидат в друго училище, следващата година да се приемат в същото, при условие че са изпълнявали обществено полезен труд.

Учениците са посетили и детска педагогическа стая. Оттам са дали предложение учениците да бъдат оставени в училище, за да не попаднат в по-лоша среда.

Мненията на няколко от членовете на педагогическият съвет за постъпката на учениците:

- Др. Гурзова – „Предлагам, Александър Неделчев да се изпрати в трудово-възпитателно училище, за да научи занаят. Той има 3 по специален предмет и няма желание да свири.";
- Др. Райчев – „Този случай слага едно огромно петно върху името на нашето училище. Това говори за нашето задължение към извън училищния живот на нашите ученици. В този смисъл нашият Колектив има вина за допускане на тези постъпки.";
- Др. Чорбаджийска – „Хубаво е да се настанят и тримата в трудово-възпитателно училище.";

- Др. Попов – „Аз не споделям мнението за трудово-възпитателно училище. Там се изпращат тези, на които никаква друга мярка не е подействала. Един малък крадец, попаднал там, може да стане голям. Ние носим отговорност за това.“;
- Др. Георгиев – „Петър Чаушев не е участвал пряко в кражбите. В момента на по-късните кражби е бил скаран с Мариан Илиев, но двамата са приятели и той не е могъл да го издаде. Има разлика между този които е откраднал и този който не е могъл да открадне. Трябва да имаме предвид, че Петър е много добър ученик, винаги униформен, няма нито едно отсъствие и показва много добро развитие. Най-правилно е да настояваме да отиде в друго училище, но да продължи своята професионална насоченост.“;
- Др. Евгени Димитров – „Мисля, че Александър Неделчев не подлежи на развитие като музикант. За да бъде полезен на себе си и родителите си, добре е от сега да се насочи към друга професия. Мариан Илиев е роден обоист. Той е в състояние догодина да направи самостоятелен концерт. Аз съм против изключването му.“

Педагогическият съвет гласува единодушно да бъдат отстранени тримата ученици по чл.80, б.Е – отстраняване от училище с право да се запише в друго училище, или да се яви на частни изпити. /с един глас против/ (ДА-Варна, ф.538,оп.4 а.е.6 1970 г.).

В Протокол № 5 на Професионалната гимназия по механотехника, електроника, телекомуникации и транспорт гр. Шумен (ПГМЕТТ„Христо Ботев“) в точка първа се разглежда доклад на комисията по разследване провиненията на ученици. „Заседанието се откри в 18.00 часа. По точка 1. Прочете се докладът на комисията, натоварена за разследване провинилите се ученици и след размяна на мисли съветът реши:

1. наказват ученика Димитър Василев – IVа за кражба на крушки по §190 буква „к“- изключва се условно и му се намалява поведението с три единици.

2. наказват ученика Михаил Ив. Михайлов от IVв, за кражба по §190 буква „к“ – изключва се условно и му се намалява поведението с три единици“ (ДА-Шумен, ф. 676 оп.1а.е.10).

В протокол от 9.II.1948 г. на Основно училище „Константин Арабаджиев“, град Варна, пише за ученик, който извършва кражба на обувки, пари и книги, за което е наказан с намаляване на поведението му с две единици. В същия протокол се споменава и за ученици, които извършват измами, относно бележки в дневника. Те също са наказани с намаляване на поведението (ДА-Варна, ф.181 оп.1 а.е.1 лист 11).

В друг протокол на същото училище от 27.IV.1948 г. е описано как за кражба на учебници, кражба на пари от класа, кражба на моливи, гуми, тетрадки и учебници от другарите си поведението на ученик е намалено. В същия протокол има и описано обсебване на ученическа шапка. Друго нарушение, описано в този протокол, е изтриването на забележки от дневника и фалшифицирането на подписа на родителите (ДА-Варна, ф.181 оп.1 а.е.1 лист 19).

В протокол от 29.XII.1948 г. е описано как ученик е счупил стъклата на училището, а друг ученик по време на екскурзия е уринирал в извора на местността „Побити камани“, за което е намалено поведението им (ДА-Варна, ф.181 оп.1 а.е.1 лист 51).

В друг протокол от 26.III.1949 г. е отразено наказване на ученик с мъмрене от директора, поради нанасяне удар с нож на негов другар. В същия протокол се чете за ученик, който е наказан с намаляване на поведението и преместване в друго училище, за бягство от училище и опит за бягство от къщи, както и за нагла лъжа и изгаряне на дневник (ДА-Варна, ф.181 оп.1 а.е.1 лист 53).

В Протокол №10 от 9.II.194 г. на Основно училище „Константин Арабаджиев“, град Варна е записано: „Намаля се поведението на следните ученици:

- Кирил Борисов Николов от III а клас, за кражба на обувки, пари и книги от училище „Сава“, се намаля поведението му с 2 единици от похвално (5) на средно (3).
- Костадин Христов Костадинов от III б клас, за побой, изтриване бележки от дневника и Атанас Тодоров Николов от III б клас, за лошо държание и изтриване бележки в дневника, поведението им се намаля с по 1 единица.
- Еленка Тодорова Николова и Хазарос Вохрон Макуси, ученици от III б клас, за изтриване бележки в дневника се наказват по чл. 185, т.3, буква „г“.
- Райна Лазарова Стоянова от III б клас, за участие в изтриване на бележки в дневника, се наказва също по чл. 185, т.3, буква „г““ (ДА-Варна, ф.181 оп.1 а.е.1 лист 11).

В Протокол №5 от 26.III.1949 г. на същото училище е описано заседание с дневен ред: Разглеждане поведението на провинилите се ученици.„Наказват се за лоши прояви следните ученици: (…) 10. Атанас Димитров Петров от III б клас, за кражба на училищни вещи, за нагла лъжа и изгаряне дневника на III а клас – с намаляване поведението му с две единици: от похвално (5) на средно (3) и преместване в училище „В. Априлов““ (ДА-Варна, ф.181 оп.1 а.е.1 лист 54).

В наредба №18 от 28.III.1985 г. на Народно основно училище „Христо Ботев“ гр. Разград, пише, че се наказва (…) 9. Георги Димитров Георгиев от VIII в клас – за фалшифициране на извинителни медицински бележки по чл.92 ал.1 буква „б“ – мъмрене от директора, като поведението му се определя от примерно на задоволително (ДА-Разград, ф250 оп.5 а.е.66 лист 33).

В Протокол № 6 от 16.XI.1951 г. на Народно основно училище „Христо Ботев“, гр. Разград учителският съвет разглежда проявите на учениците Атанас Илиев Русев от V клас и Венко Стоянов Стоянов от VII клас. „Докладва Йордан Величков Тачев – председател на назначената от Директора комисия за разследване извършените кражби от учениците Атанас Ил. Русев и Венко Ст. Стоянов.

1. В края на м. август учениците Атанас Русев и Венко Стоянов заедно с младежа Георги Енчев и ученика Стоян Неделчев откраднали 30 бр. яйца от долапа на гражданина Пано Стоянов.

2. Към средата на м. октомври Атанас Русев при участие на младежа Георги Енчев Джабиров влизат в дома на Стоян Куртев и откраднат 2 кг. свинска мас, която продават по 700 лв. кг. или вземат общо 1400 лв.

3. На следния ден Атанас Русев, Венко Стоянов и младежа Георги Енев откраднат от домът на гражданина Пано Стоянов сумата от 5000 лв.

4. В края на м. октомври Атанас Русев и Венко Стоянов откраднат от домовете си 3 кг. орехи, 4 кг. бяло брашно и 5 кг. боб, които продават на частен търговец в квартала.

5. В началото на м.ноември Атанас Русев открадва една помпа от колело на служител при „Енергообединението".

6. По същото време Атанас Русев и Венко Стоянов при участие на младежа Георги Енев откраднат от дома на гражданина Васил Димитров свисло (асма) грозде.

7. На 12 ноември Венко Стоянов и Атанас Русев откраднат от дрехите на учениците от II-ро ср. см. училище 4 автоматични писалки, пиромоливи, пергели, пари и други вещи.

8.Установено е също че:

а) двамата ученици са ходили и друг път в II-ро ср. см. училище и са откраднали и други вещи – протмонета, огледалца, пари и други;

б) същите ученици са участвали при кражбата на микроскопа от I-во ср. см. училище.

След изслушване доклада на комисията по въпроса, Директорът на училището припомни, че след установяване на кражба на орехи, брашно, боб, учителският съвет е разгледал проявата на учениците и е взел решение да мъмри същите пред всички учители и в присъствието на родителите им. За целта родителите и на двамата са викнати в училище, учениците са мъмрени и заедно с родителите им са били набелязани мерки за изправянето им. За учителският съвет и родителите, обаче нямаха известни установените сега кражби. Членовете на учителският съвет направиха изказвания по установените кражби и единодушно вземат следното решение:

1. Учениците Венко Стоянов и Атанас Русев да се накажат съгласно §221 буква „е" от правилника за народните основни училища – преместване в друго селище на околията и съгласно §223 поведението и на двамата ученика да се намали от примерно (6) на добро (4)" (ДА-Разград, ф.250 оп.1 а.е.1 лист 65).

В протокол №3 от 20.11.1964 г. на същото училище пише, че: „Педагогическият съвет реши да накаже следните ученици: Димо Кирилов Тодоров от VII а клас, Богомил Димитров от VIа клас и Тодор Димитров Гичев от Vв клас за прояви, несъвместими на днешния социалистически човек, откраднали са 10 гълъба от гълъбарника на Партийния дом, където Окръжният комитет на БКП отглежда гълъби, за да ги пусне в градската градина. Гълъбите са символ на мира, на чистотата, на дружбата. Нечестна, недостойна и непионерска е кражбата, извършена от Димо, Богомил и Тодор. С това, че опетниха името на училището ни. След като се разгледаха провиненията им, Педагогическият

съвет ги наказва с мъмрене пред всички ученици и поведението на Димо Кирилов и Богомил Димитров се намалява с две единици от примерно на добро, а на Тодор Гичев, като техен съучастник с една единица от примерно на похвално (ДА-Разград, ф.250 оп.1 а.е.2 лист 68).

С цел да се подобри дисциплината и да има ефективност от наказанията през периода на социализма като средство се използва писането на писма до родителите. Ето и няколко примера.

Писмо № 1028 от 9.11.1963 г.

До др. Иван Добрев с.Ивански

Съобщаваме ви др. Добрев, че Вашата ученичка Добринка Иванова от началото на учебната година до днес е получила 10 слаби бележки. При това положение, ако не се вземат своевременно мерки, ученичката няма да завърши успешно учебната година.

Поканваме ви, да се явите в гимназията, ако това Ви е възможно и в най-скоро време във връзка с успеха на ученичката.

Писмо № 1038 от 14.11. 1963 г.

До др. Минко Николов

Ул. Искра №14 гр. Коларовград

Съобщаваме ви, че за нарушаване на вечерния час, за тютюнопушене, картоиграене и употреба на алкохол педагогическият съвет наказа сина Ви Николай Минков с намаляване на поведението му с една единица –от примерно /6/ на похвално /5/ -протокол №5 от 12.11.1963 г.

Писмо №1040 от 16.11.1963 г.

До Градски народен съвет

Отд.„Народна просвета“

Коларовград

Въпреки многократните напомняния и писмени предупреждения на родителя Райко Георгиев живущ на ул.Възрожденец № 5а, който има дъщеря Душка Райкова от 8-д клас при поверената ми 2-ра гимназия „Н. Й. Вапцаров“ – Коларовград – подлежаща на задължително обучение,същата не посещава училище от 10.10. т.г. до днес.

Молим,същият родител да бъде глобен.

Писмо №1102 от 16.12.1963 г

гр.Коларовград-ул.Драгоман №27

до др. Тодор Янкулевски

Съобщаваме Ви, че до 10 декември 1963 година синът Ви Красимир Тодоров, ученик от 8г клас при Втора гимназия – Коларовград е направил 6 / шест/ неизвинени отсъствия, от които половината – бягство от час. Вземете мерки за редовно посещение на същия. В противен случай ще му бъде наложено наказание за втори път. За сега поведението на ученика е добро (4).

Писмо № 1111 от 20.12.1963 г.
до Градски народен съвет
отд. „Народна просвета“
Коларовград

Въпреки многократните напомняния и писмени предупреждения на родителя Стефан Христов живущ на ул. „Чавдар войвода“ № 10, който има син Христо Стефанов ученик от 8б клас при поверената ми 2-ра политихническа гимназия „Н. Й. Вапцаров“ гр.Коларовград подлежащ и на задължително обучение същият не посещава училище.

Молим същият родител да бъде глобен.

Писмо № 43 от 4.02.1964 г.
до др. Светослав Златев Груев
Ул.„Априлов“ 24-а
Коларовград

Съобщаваме Ви др. Златев, че педагогическият съвет при 2-ра политехническа гимназия „Н. Й. Вапцаров“ в заседанието си от 1.02. т.г. наказва синът Ви Златан – ученик от 9 в клас като намалява поведението му от добро /4/ на незадоволителен /3/ за опит за измама на Директора и лъжа на кл. ръководител.

Писмо № 100 от 10.03.1964 г
гр. Коларовград
ул.„Октомвриска Революция“№ 425
блока срещу гарата вх.2
до др. Боян Минчев Дочев

Съобщаваме Ви, че синът Ви Минчо Боянов – ученик от 8г клас при Втора гимназия – Коларовград до сега е получил 5 /пет/ слаби оценки по различни предмети. Същият не е много дисциплиниран в клас, което се отразява на успеха му. На 03.03.т.г. не присъства на общоучилищното честуване на Освобождението на България от турско иго. На 05.03. е отсъствал първите 3 часа от учебни занятия.

Вземете мерки за подобряване на успеха и дисциплината на същия, тъй като има опасност да остане в същият клас и да му бъде наложено наказание съгласно правилника.

Писмо № 108 12.03.1964 г. До Градски Народен съвет
Отд. „Народна просвета „
Коларовград

На № 32/18.02.1964 г. и № 43 /5.03.1964 г.

В отговор на писмата Ви под горните номера Ви съобщаваме, че ученикът Константин Тодоров от 8 ж клас при поверената ми гимназия е викан във връзка със закасняването му на 16.02. и направена съответна бележка. Същият ученик не само тогава е закъснявал, а и през други дни.

Родителят му по наши впечатления полага грижи за успеха и поведението му, но въпреки всичко ученикът е недисциплиниран и слаб по успех – има 8 слаби оценки за 1-ви срок. Без знанието на родителите си напуска града за 7 дни през 2-ри срок. Сега е прибран пак.

Писмо № 155 7.04.1964 г. До другаря Слави Курдов
Ул.„Рафаил Попов“№ 21
Коларовград

Съобщава ме Ви др. Курдов повторно, че Вашата ученичка Юлия е наказана с изключване от училището, с право да се запише в друго училище на същото селище. Изпълненито на наказанието по Ваша молба беше отложено до изтичане на 2-ри срок. През 3-ти срок не може да остане повече във Втора политехническа гимназия.

Моля влезте във връзка с Началника на отд. Народна просвета при ГНС за да Ви определят в кое училище ще я запишете.

Приложено изпращаме Ви Временно удостоверение (ДА-Шумен, ф.690 оп.1 а.е.17).

Настоящото изследване няма претенциите за изчерпателност, тъй като разгледаните и описани архивни материали не се отнасят до всички средни училища в страната през разглеждания период. В резултат на това не могат да се изведат кардинални изводи за нарушенията и наказанията на учениците през социализма, но могат да се открояят някои тенденции и особености в нарушенията и наказанията на учениците.

От подложения на анализ материал могат да се направят следните изводи:

общи изводи

- въпреки установените строги правила в училище през разглеждания период учениците невинаги съблюдават и спазват изискванията на възрастните – родители, преподаватели, класни ръководители, директор;
- наказанията са бележка, мъмрене (пред директора, пред класа, пред класния ръководител и пред родителя); предупреждение за преместване (в друг клас, в друго училище на същото селеще); преместване в друго училище; те са обвързани с поведението, като същевременно с наказанието, поведението на ученика се намалява с една или повече единици;

частни изводи

- учениците в разгледаните училища се наказват за слаб успех, безпричинни отсъствия и закъснения, проявено неуважение към учители и съученици; за нарушаване на забраната за употреба на алкохол и тютюнопушене; за нарушаване на морала несъвместим с училищните норми; за кражба, лъжа, фалшифициране на документи;

- използват се както регламентирани, така и нерегламентирани наказания (напр. отнемане на стипедния поради нисък успех и лошо поведение);
- наказанията варират от най-леките (бележка и намаляване на поведението с една единица) до най-тежките (изключване от училище).

Заключение

Никоя дисциплина не е достатъчно добра, затова учениците от всички общества си позволяват да нарушават установените правила. Възпитанието предполага спазването на външна и вътрешна дисциплина. Упоредно с това възниква един фундаментален и важен въпрос – как да се разграничат и примирят тези две противоположни потребности на човешкия живот: потребността от спазване на определен обществен ред и потребността от самостоятелност и лична свобода. Поради тази и други причина въпросът за дисциплината е един от вечните въпроси на педагогическата наука. Възгледите за дисциплината и необходимостта от прилагането и при възпитанието на децата са много различни. Те варират в поляризиран диапазон – от пълна свобода на детето, през „по-мека" и „снизходителна" дисциплина, до строг дисциплинарен ред. Но както пише Ф. Фьорстер в началото на XX век „дисциплината може да бъде само една: тя или съществува в училището, тогава тя не допуска никакви изключения, или тя липсва съвършено, тогава в училището има пълна анархия и деморализация" (Фьорстер, 1908:374), т.е. не може да се говори за степен на дисциплината, да бъде „по-свободна" или „ по-мека", просто трябва да я има. Независимо че е трудно да се отграничи и обхване в съдържателен план полето от варианти на т.нар. дициплинарни проблеми (прояви на недисциплинираност), може да се каже, че те вариарат в относително широк контекст – съществува богат асоциативен поток в съзнанието на учители и ученици, когато те са конфронтирани с въпроси от типа „Какво разбирате под дисциплина?", „Кои са най-честите нарушения на дисциплината?".

Дисциплината е един сериозен проблем на училището, който изисква адекватни решения. Това не означава, че решенията следва да се ограничават до санкциите, предвидени от законодателя. Традицията показва, че българското училище е повече наказващо и много малко пощряващо и награждаващо и периодът на социализма не е изключение.

Дисциплината е един от онези проблеми, които вълнуват хората от всички времена и епохи и той ще продължава да бъде актуален независимо от времето. Въпросът е открит и дискусионен, защото от както съществуват обществото и училището и до днес няма еднозначно решение на проблема нито в теоретичен, нито в практически план. Дисциплината е един от сериозните проблеми в образователната сфера и поради тази причина той ще продължава да бъде актуален и дискусионен в търсене на адекватни решения.

Литература:

1. Държавен архив – Варна, ф.181 оп.1 а.е.1 лист 11
2. Държавен архив – Варна, ф.181 оп.1 а.е.1 лист 19
3. Държавен архив – Варна, ф.181 оп.1 а.е.1 лист 51
4. Държавен архив – Варна, ф.181 оп.1 а.е.1 лист 53
5. Държавен архив – Варна, ф.181 оп.1 а.е.1 лист 54
6. Държавен архив – Варна, ф.181 оп.3 а.е.14 лист 17
7. Държавен архив – Варна, ф.538 оп.2 а.е.4
8. Държавен архив – Варна, ф.538 оп.2 а.е.6
9. Държавен архив – Варна, ф.538 оп.4 а.е.6
10. Държавен архив – Варна, ф.538 оп.5 а.е.11
11. Държавен архив – Варна, ф.538 оп.1 а.е.17
12. Държавен архив – Варна, ф.538 оп.1 а.е.38
13. Държавен архив – Разград, ф.250 оп.1 а.е.1 лист 65
14. Държавен архив – Разград, ф.250 оп.1 а.е.2 лист 22
15. Държавен архив – Разград, ф.250 оп.1 а.е.2 лист 68
16. Държавен архив – Разград, ф.250 оп.3 а.е.63 лист 146
17. Държавен архив – Разград, ф. 250 ор.5 а.е.66 лист 33
18. Държавен архив – Силистра
19. Държавен архив – Шумен, ф. 676 оп.1а.е.10
20. Държавен архив – Шумен, ф.676 оп.1 а.е. 1
21. Държавен архив – Шумен, ф.676 оп.1 а.е. 12
22. Държавен архив – Шумен, ф.690 оп.1 а.е.1
23. Атанасова, В. (2016). Дисциплината в българското училище през Средновековието и Новото време. Шумен, УИ «Епископ Константин Преславски»
24. Временен правилник за техникумите (паралелките) сприем на завършилите средно образование (1974). София, Бюлетин, №2, с.1-33.
25. Заповед № 592 на МНП. (1969) // Бюлетин, София, № 7, с. 9-10.
26. Правилник за общообразователните дневни и вечерни гимназии. Обн. В ДВ, бр. 205 от 06.09.1949 г., попр. В ДВ, бр. 232 от 07.10.1949 г. София: Наука и изкуство, с. 3-59.
27. Правилник за общообразователното трудово-политическо училище. (1974). София, Бюлетин, №5.
28. Иванова, Д. (2012): Автореферат. Житейски разкази за всекидневието на социалистическия град (по примера на град Русе). Автореферат. София.
29. http://minaloto.org/index.php?option=com_content&view=article&id=495%3Aqprof-znepolski-when-the-transition-will-be-completed-neverq&catid=26%3Aperiodicals-reviews-and-media&Itemid=37&lang=bg, posledno vlizane 13.02.2019, 13:29 ch.

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

НОРМАТИВНА УРЕДБА НА ЦИФРОВИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ПЕДАГОЗИТЕ

Наташа Л. Колева

LEGAL FRAMEWORK OF DIGITAL COMPETENCES OF EDUCATORS

Natasha L. Koleva

***Abstract**: The study looks at the European education policies, regarding the key competences for lifelong learning for European citizens and the emphasis on improving the digital competences. The qualifications frameworks established by the European Commission and Bulgaria, including the Digital Competence Framework adapted in 2017, are being studied.*

***Key words**: DigCompEdu, framework, digital competences, teachers, pedagogue,educators*

Изследването е финансирано по проект „Актуални проблеми на мениджмънта на класа" № РД-08-87/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

Съвременните технологии днес могат да автоматизират 45% от ежедневните дейности на работното място и се развиват толкова динамично, че 65% от децата, които сега постъпват в училище, ще работят неизвестни днес професии.

Основна роля за адаптиране на младите хора към бързо променящия се свят и за усвояване на нужните за това знания и умения има образованието. През 2006 г. Европейският парламент приема Препоръка за ключовите умения за учене през целия живот и предоставя обща европейска референтна рамка за ключови компетентности за политиците, доставчиците на образование, социални партньори и обучаеми. През 2016 г. Европейската комисия започва преразглеждане на рамката от 2006 г. и утвърждава Нова европейска програма за умения, насочена към укрепване на човешкия капитал, пригодността за заетост и конкурентоспособността на европейските граждани. Програмата засяга реформи в три направления: подобряване на качеството и подходящата насоченост на придобиваните умения, повишаване на види-

мостта и съпоставимостта на уменията и квалификациите на работната сила, по-добро професионално ориентиране, съответстващо на уменията [1]. Разработени са рамки за цифрова (дигитална) компетентност на гражданите (DigComp), на обучителите (DigCompEdu), на образователните организации (DigCompOrg) и потребители (DigCompConsumers). През 2016 г. Европейската комисия утвърждава рамка за отворено образование (OpenEdu), чиято мисия е да разшири достъпа до образование, чрез споделяне на ресурси. Предприети са допълнителни проучвания за анализ на обучението, MOOCs (MOOCKnowledge, MOOCs4inclusion) и политики за интеграция и новаторско използване на цифровите технологии в образованието (DigEduPol).

В началото на 2018 г. Европейската комисия приема План за действие в областта на цифровото образование [2] с три приоритета: по-добро използване на дигиталните технологии за преподаване и учене, развиване на дигитални умения, необходими за живота и работата и подобряване на образованието, чрез по-добър анализ на данните и прогнозиране.

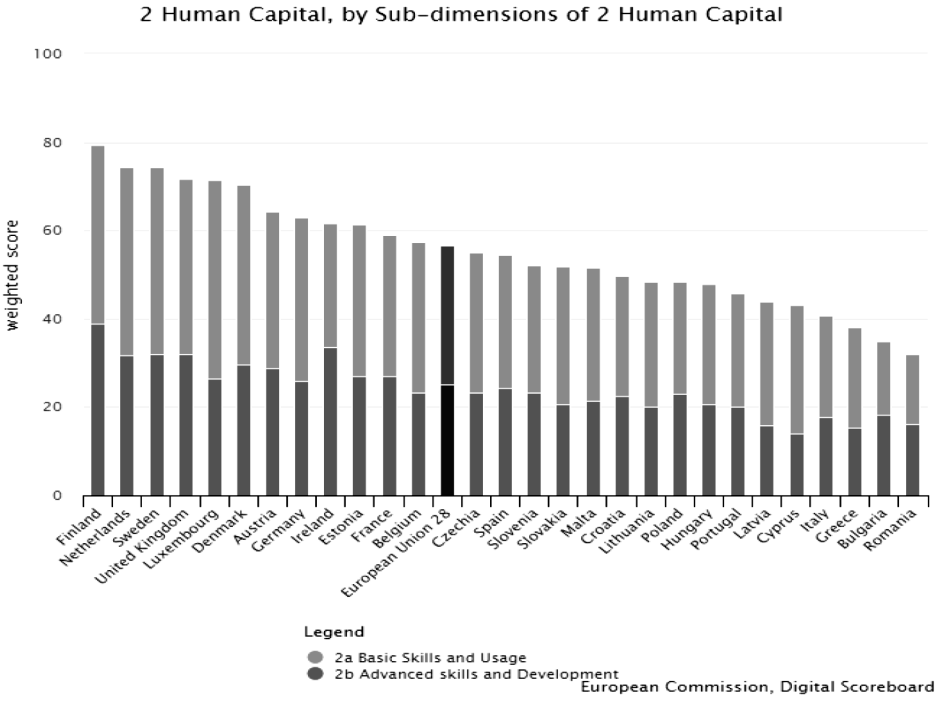
Като равноправен член на Европейския съюз, България също адаптира своите политики към цифровизиране на икономиката, промишлеността и образованието. През 2014 г. България приема стратегия за умения в областта на цифровите технологии, която включва модернизация на образователната система, подобряване на достъпа до качествено образование и увеличаване на обема на обучението по информационни технологии във формалното и неформалното образование. Провеждат се реформи на всички равнища на образованието, засилен е акцентът върху намаляване на преждевременното напускане на училище, увеличаване на заплатите на учителите, въвеждане на дуално обучение, подобряване на цифровите умения и укрепване на приобщаващото образование. През 2019 г. Министерството на образованието и науката инвестира 76 млн. лв. за 17 Национални програми за модернизация на образованието.

От 2015 г. училищното обучение по информационни технологии се регламентира със закон. Първите обучения по информационни технологии са проведени в първи и пети клас през 2016 и 2017 г. и продължават в седми клас през 2017 и 2018 г., след което постепенно обхващат и следващите години [3].

Като част от европейската инициатива Grand Coalition for Digital Jobs, ангажирана с решаването на проблема с липсата на достатъчен брой и качествени ИКТ професионалисти в Европа, българската организация Дигитална национална коалиция осъществява редица дейности за повишаване на нивото на уменията в областта на цифровите технологии. Те са насочени към различни групи от населението – малки деца, момичета, възрастни хора и се провеждат в партньорство с частния сектор, доставчици на услуги в областта на образованието и международни заинтересовани страни [4].

Проучванията на Европейската комисия за навлизането на цифровите технологии в икономиката и обществото за 2018 г. нареждат България на 26-о място сред 28-те държави — членки на ЕС. Като цяло България запазва пози-

цията си от миналата година. В сравнение с предходната година е отбелязан напредък, по отношение на свързаността и предоставянето на цифрови услуги. Подобрени са цифровите обществени услуги, което води до увеличение на броя потребители на електронното управление.



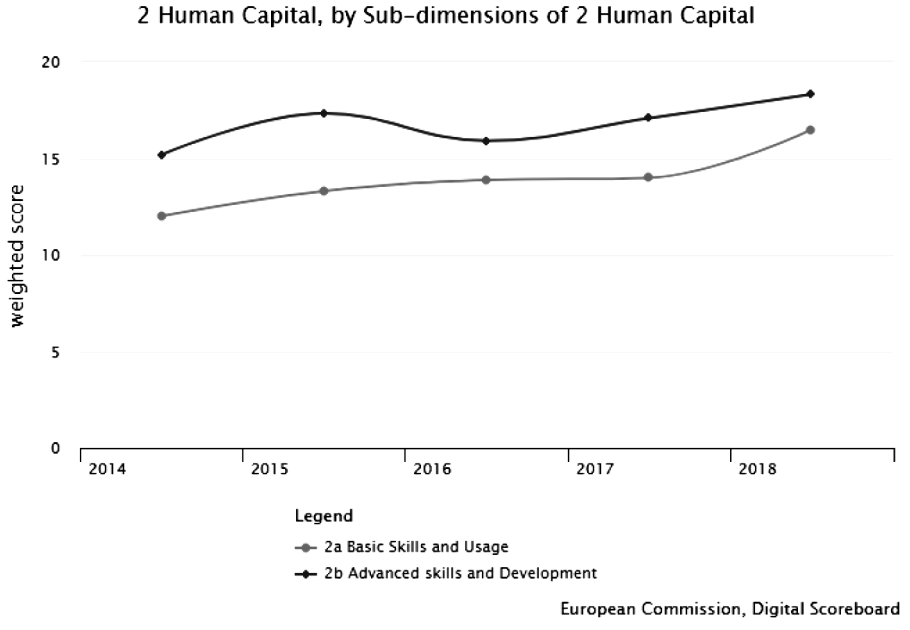
Фигура 1

Основните предизвикателства пред България са свързани с много ниското ниво на умения в областта на цифровите технологии на населението (включително и сред младежите) и ниското ниво на внедряване на цифрови технологии в стопанската дейност. Европейските анализатори допускат, че това, наред с недостига на специалисти по ИКТ и недостатъчните инвестиции в цифровата инфраструктура, са причините за забавяне на цифровизацията в България, както в обществения, така и в частния сектор.

Европейската комисия регистрира, че образователната система в България не използва достатъчно ефективно потенциала от въвеждане и използването на съвременните информационни и комуникационни технологии (ИКТ) в образователния процес, като съществен фактор за подобряване на постиженията на децата и учениците в овладяването на ключови компетентности. Според данните, представени през 2018 г., България е класирана на предпоследно място в категорията за човешки капитал, тъй като 2/3 от населението няма цифрови умения (фиг. 1), а броят на дипломираните специали-

сти в областта на науката, техниката, инженерството и математиката (STEM) не нараства, въпреки регистрирания недостиг [5].

В рамките на 5 години базовите цифрови умения на българите са нараснали едва с 4,5% и през 2018 г. са декларирани от 16,5% от населението. Средната стойност на страните от ЕС е почти два пъти по-висока – 31,3%. Специализирани цифрови умения имат едва 18,3% от българските граждани, с което изоставаме с 26% от страната с най-висок резултат по този показател – Финландия [6].



Фигура 2

През 2018 г. Европейският съвет приема нов набор от ключови компетентности DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use [7], необходими на всички хора за личностна реализация и развитие, за активно гражданско участие, социално приобщаване и трудова заетост. Рамката определя, че ключовите компетентности се развиват чрез учене през целия живот — «от ранна детска възраст и през целия живот като възрастен — чрез формално, неформално и информално учене във всякакви условия, включително семейството, училището, работното място, квартала и другите общности.»

В новата Европейска референтна рамка са посочени следните ключови компетентности за учене през целия живот: езикова грамотност; многоезикова компетентност; математическа компетентност и компетентност в областта на точните науки, технологиите и инженерството; цифрова компетентност; личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за при-

добиване на умения за учене; гражданска компетентност; предприемаческа компетентност; компетентност за културна осведоменост и изява [8].

В епохата на информационното общество цифровите компетентности са основни за пълноценното ни участие в днешната икономика и общество. Те не обхващат само достъпа и намирането на нужна информация, нито участие в социалните мрежи, а значително по-широк кръг дейности.

В новата Рамка за ключови компетентности от 2018 г. цифровата компетентност е дефинирана като уверено, критично и отговорно ползване и ангажираност с цифровите технологии за учене, на работното място и за участие в обществото. Включва информационна грамотност и грамотност по отношение на данните, общуване и сътрудничество, медийна грамотност, създаване на цифрово съдържание (включително програмиране), безопасност (включително благосъстояние в цифрова среда и компетентности във връзка с киберсигурността), свързани с интелектуалната собственост въпроси, решаване на проблеми и критично мислене. Сред най-важните знания, умения и нагласи, свързани с тази компетентност, са посочени разбиране как цифровите технологии могат да подпомагат общуването, творчеството и иновациите и познаване на възможностите на тези технологии, техните ограничения, последиците от тях и рисковете, свързани с тях. Цифровата компетентност включва разбиране на общите принципи, механизми и логиката, които стоят в основата на развиващите се цифрови технологии, познаване на основните функции и употреба на различните устройства, софтуер и мрежи. Цифрово компетентните хора имат критичен подход към валидността, надеждността и въздействието на информацията и данните, достъпни посредством цифрови средства, запознати са с правните и етичните принципи, свързани с ползването на цифровите технологии.

Лицата следва да могат да ползват цифровите технологии, за да подпомогнат активното си гражданско участие и социалното си приобщаване, сътрудничеството си с други хора и творчеството си за постигане на личностни, социални или търговски цели. Уменията включват способност за ползване на цифрово съдържание, достъп до цифрово съдържание и филтриране, оценяване, създаване, програмиране и споделяне на цифрово съдържание. Могат да управляват и защитават информация, съдържание, данни и цифрови самоличности, както и да разпознават и да ползват ефективно софтуер, устройства, изкуствен интелект или роботи. Ползването на цифрови технологии и цифрово съдържание изисква разсъдливо и критично, но любознателно, непредубедено и напредничаво отношение към тяхното развитие. Изисква се също етичен, безопасен и отговорен подход към ползването на тези средства (Нова Рамка за ключови компетентности, 2018).

Изграждането на цифрова компетентност у младите хора изисква техните учители също да развиват своята цифрова грамотност. Разработени са редица рамки и инструменти за самооценка на цифровите компетентности както на международно, така и национално ниво. Общата европейска рам-

ка за дигиталната компетентност на педагозите се нарича DigCompEdu. Тя е научно обоснована рамка, която има насочващ характер и може да бъде пряко адаптирана към прилагането на регионални и национални инструменти и програми за обучение и квалификация на педагозите. Рамката DigCompEdu е за преподавателите на всички нива на образование – от ранно детство до висше образование и образование за възрастни, включително общо и професионално образование, обучение на деца със специални образователни потребности и в контекста на неформалното обучение. Европейската рамка за цифрова компетентност на педагозите (DigCompEdu) определя набор от цифрови умения на педагозите, които са специфични за тяхната професия, за да могат да се възползват от потенциала на цифровите технологии за повишаване на качеството на образование и иновации.

Рамката DigCompEdu определя цифровата компетентност на педагога, като обединение на 22 компетентности, разделени в 6 области.

Област 1 е насочена към по-широката професионална среда – работа с технологии, свързани с професионалните взаимодействия на педагозите с колеги, обучаеми, родители и други заинтересовани страни, с личностното им професионално развитие и колективното изграждане на институцията.

Област 2 разглежда компетентностите, необходими за ефективно и отговорно използване, създаване и споделяне на цифрови ресурси за учене. Педагогът трябва да може да променя и надгражда съществуващи ресурси с отворен лиценз. Днес преподавателите са изправени пред изобилие от цифрови образователни ресурси. Една от ключовите компетентности, които всеки преподавател трябва да развие, е да избира подходящите материали, които най-добре отговарят на поставените образователни цели и аудиторията, за която са предназначени. Да подрежда избрани материали, да установи връзки между тях, да може да променя, да създава и доразвива цифрови ресурси, за да обогатява и допълва преподаването.

В същото време педагозите трябва да знаят как да използват и управляват дигитално съдържание. Задължително е да спазват авторското право, когато използват, променят и споделят ресурси, да защитават чувствително съдържание и информация, като електронни изпити или оценки на учениците.

Област 3 е свързана с управлението и организирането на използването на цифровите технологии в преподаването и ученето. Тази дигитална компетентност на педагога се състои в ефективното организиране на използването на цифровите технологии в различните фази и настройки на учебния процес – проектиране, планиране и прилагане на цифровите технологии в различните етапи на процеса.

Компетенциите в област 3 допълват педагогическите методи и технологии на учителя с възможността за изместване на фокуса на учебния процес от учителя към учениците, в съответствие със съвременните тенденции в образователните парадигми. По този начин ролята на един цифрово компетентен преподавател е да бъде ментор и наставник за учащите в техните по-автоном-

ни учебни начинания. В този смисъл цифрово-компетентните преподаватели трябва да могат да проектират нови подходи, подкрепени от цифровите технологии, за да предоставят насоки и подкрепа на учащите, индивидуално и колективно, и да инициират, подкрепят и наблюдават както самостоятелните, така и съвместните учебни дейности.

Област 4 разглежда използването на цифрови стратегии за подобряване на оценяването. Оценяването може да бъде посредник или пречка за иновациите в образованието. Когато педагогът интегрира цифровите технологии в обучението и преподаването, той трябва да обмисля как те могат да подобрят съществуващите стратегии за оценяване, да се повиши разнообразието и пригодността на формите и подходите за оценка.

Използването на дигитални технологии в образованието, независимо дали за оценяване, обучение, административни или други цели, води до натрупването на широк спектър от информация за всеки обучаем. Анализирането и интерпретирането на тези данни и използването им за подпомагане на вземането на решения става все по-важно – допълнено от анализа на конвенционалните доказателства за поведението на обучаемите. В същото време, цифровите технологии могат да допринесат за пряко наблюдение на напредъка на учащите, за улесняване на обратната връзка и за възможност за преподавателите да оценяват и адаптират своите стратегии за преподаване.

Област 5 се фокусира върху потенциала на цифровите технологии за преподаване и стратегии за учене, насочени към обучаемите за повишаване на активното им участие в процеса на обучение. Чрез цифровите технологии педагозите могат да увеличат личната ангажираност на обучаемите, напр. при проучване на тема, експериментиране с различни варианти и решения, откриване на зависимости, творчески решения и пр. Познавайки подходящите технологии, педагозите могат да предлагат персонализиран подход в класната стая, съобразен с нивото на компетентност, интереси и потребности на отделните обучаеми. В същото време те трябва да предотвратяват евентуално изостряне на съществуващите различия (например при достъпа до цифрови технологии или цифрови умения) и да се осигури достъпност за всички учащи, включително за тези със специални образователни потребности.

Уменията на педагозите, включени в Област 6, са необходими за изграждане на дигиталната компетентност на учениците. Тя е една от трансверсалните компетенции, която обучителите трябва да предадат на своите обучаеми. Включва информационна и медийна грамотност, комуникация и сътрудничество в цифрова среда, създаване на цифрово съдържание, отговорно използване на цифрови ресурси, разрешаване на технически проблеми [9].

Към настоящия момент не са ни известни проучвания върху цифровите компетентности на българските педагози, измерени с критериите на европейската рамка DigCompEdu. След публикуването на рамката през 2017 г. все още липсва превод на други езици и е достъпна единствено на английски език. Несъмнено този инструмент би бил полезен за всеки учител и препода-

вател, с оглед на широкия спектър от умения, които обхваща, за реализиране на ефективен съвременен образователен процес. Освен измерване на индивидиалните умения и „сверяване на часовника“ с актуалните педагогически методи и технологии, обучителите могат адекватно да планират своята допълнителна квалификация и усъвършенстване в нужната посока. Популяризирането и осигуряването на достъп до този инструмент може да бъде полезен и за ръководителите на образователни институции при подбор на кадри с желаните компетентности, както и при планиране на обучения за повишаване на квалификацията.

Литература:

1. https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15693&langId=en, достъпна на 21.02.2019 г.
2. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN, достъпна на 21.02.2019 г.
3. http://mon.bg/upload/6543/strategia_efektivno_ikt_2014_2020.pdf, достъпна на 21.02.2019 г.
4. https://www.digitalalliance.bg/projects, достъпна на 21.02.2019 г.
5. http://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2018-20/bg-desi_2018-country-profile-lang_4AA75D95-A1C8-8688-2FEE-98B6EE01186C_52355.pdf, достъпна на 21.02.2019 г.
6. https://digital-agenda-data.eu/charts/desi-see-the-evolution-of-two-indicators-and-compare-countries#chart={%22indicator%22:%22DESI_2_HC%22,%22breakdown%22:%22DESI_2B_ASD%22,%22unit-measure%22:%22pc_DESI_2_HC%22,%22ref-area%22:[%22BG%22,%22EU28%22,%22FI%22]}, достъпна на 22.02.2019 г.
7. https://www.ipa.government.bg/bg/ramka-za-digitalni-kompetentnosti, достъпна на 21.02.2019 г.
8. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EN, достъпна на 22.02.2019 г.
9. https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu, достъпна на 22.02.2019 г.

Наташа Колева, главен асистент, доктор
ШУ „Епископ Константин Преславски“,
Педагогически факултет,
Катедра „Педагогика и управление на образованието“
n.koleva@shu.bg

СИНТЕТИЧНОТО УПРАЖНЕНИЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК – ОСНОВЕН ПОХВАТ ЗА РАБОТА

Нели Я. Дякова

THE SYNTHETIC EXERCISE AS A BASIC APPROACH IN THE AREA OF BULGARIAN LANGUAGE EDUCATION

Neli Y. Dyakova

***Abstract**: A review focused on the implementation of synthetic exercises is presented within the article. It refers to the education in the area of Bulgarian language and Bulgarian literature. The most significant aim in this direction is the acquisition of new linguistic knowledge by the students. An important condition regarding the educational process is the fact that all the specific details which the teachers serve to the students have to be accessible and applicable and to allow the acceptance of new social roles on the part of the students successfully. The teachers have to provide useful stimuli and to make the students highly motivated and having appropriate disposition to implement their new linguistic and communicational knowledge and skills. The process of academic planning according to the fixed curriculum is described by the author and a few specific recommendations referring to didactic aspects of teaching are also highlighted. Special attention is paid to the practical implementation of knowledge and skills regarding Bulgarian language. Particular exercises are presented and some models stimulating language and communicational skills of students are analyzed and compared. All the discussed issues refer to the education in primary school.*

***Key words**: Bulgarian language, education, synthetic exercise, didactics, grammar, communication, knowledge, skills*

Обучението по български и език и литература в начален етап на основна образователна степен има основополагащ характер. То предполага работа, насочена към успешното и трайното усвояване на правоговорните и правописните книжовни норми, към формиране на умения за правилна и свободна употреба на езиковите единици в речта; към усъвършенстване на лингвистичните и комуникативните компетентности на учениците с „цел те да могат да преодоляват несъответствието между езиковата им подготовка и новите социални роли, които се налага да изпълняват“ [3]. Всичко това

провокира у учителя множество въпроси: Как да адаптира учебния материал така, че той да бъде достъпен за учениците? Как да предизвика положителна нагласа и желание за учене? С помощта на какви методи и средства да събуди интереса на учениците? По какъв начин да изгради у тях осъзната потребност за трупане на знания и умения?

„Началото на придобиване на компетентности се поставя в начален етап на основна степен на училищното образование. За тяхното усвояване съдействат всички учебни дисциплини, но водеща е ролята на обучението по български език и литература, произтичаща от комуникативната му ориентация. Функциите на останалите предмети са с общодидактическа стойност, която е с информативен характер, докато специфичните за езиковото обучение функции развиват комуникативноречевата компетентност на учениците. Нейното придобиване и усъвършенстване е основна цел не само на обучението по български език, но и на целиа начален етап на основното образование“ [5].

Пълното и успешно овладяване на граматическия материал от учениците е в пряка зависимост от вида на тренировъчните упражниения (устни и писмени), от методите на работа, които учителят прилага в своята работа. Всичко това се осъществява в рамките на урока, основна организационна форма в обучението, който в съвременния образователен дискурс се свързва с характеристики като прагматичност, комуникативност, динамичност, вариативност.

Урокът по български език в начален образователен етап е сложен по своята структура. Включва актуализация на знания, умения и навици; формиране на нови понятия и способи за действие; приложения на формираните умения и навици [2].

В училищната практика има 5 вида уроци. Това са: урок за нови знания, урок за упражнение, урок за обобщение и преговор, урок за проверка и оценка и Синтетичен (комбиниран).

Урокът за нови знания има информативно-познавателни цели. Работота на учителя е насочена към въвеждането на нова, непозната за учениците информация. Точно поради тази причина начинът на поднасянето ѝ трябва да бъде съобразен с възрастовите особености и компетентностите на учениците. Използаната по време на урока терминология е целесъобразно да бъде точна и прецизно подбрана.

Урокът за упражнение може да се нарече още тренировъчен. Целите му са предимно комуникативно-практически, т.е. овладените вече знания да се прилагат на практика. Учебното съдържание, което включват този тип уроци и начините на провеждането им, зависи от учителя. Добро решение е използавнето на нагледни материали и интерактивни средства. Урокът за упражнение може да бъде организиран и под формата на игра. Това провокира познавателния интерес у учениците, тяхната наблюдателност и съобразителност.

Урокът за обобщение се провеждат след приключване на определен раздел от учебната програма. Насочен е към систематизиране и обобщава-

не на придобитите до момента знания. По време на този тип уроци могат да бъдат запълнени пропуски в знанията на учениците във връзка с конкретния материал.

Урокът за преговор има комуникативнопрактически цели. Актуализира се усвоената вече информация с цел тя бъде приложена на практика. Упражненията в този тип урок предполагат комплексен тип задачи, обхващащи по-голям обем от учебното съдържание. В тях учениците имат възможност да прилагат и затвърждават придобитите до момента знания, умения и навици.

Урокът за проверка и оценка има за цел да провери нивото на овладените знания, умения и навици, а едновременно с това цели да се проследят и коригират пропуските. „Логично е той да бъде мотивиран както от информативнопознавателните, така и от комуникативнопрактическите цели, защото системата за проверка и оценка винаги е аналогична на системата на обучение“ [2].

Синтетичният урок, както сочи и наименованието му, предполага поставяне на повече от една дидактически цел. Той съчетава проверка на усвоените вече знания, въвеждане на нова лингвистична информация, а също така може да включва и затвърждаване чрез поставяне на различни типове задачи от страна на учителя.

Организирането и провеждането на всеки един от видовете уроци изисква предварително планиране, подбор на дидактическия материал, мотивираност от страна на учителя, насочена към постигнето на трайни и задълбочени знания у учениците. „В методическата теория и практика на обучението по български език упражненията заемат ключово място, тъй като няма час по български език, в който те да не се използват“ [1]. В този смисъл урокът за упражнение като методическа единица е важна предпоставка за постигане на поставените от учителя цели. Той трябва да съдържа подходящи за учениците дейности, свързани с усвояване и прилагане на лингвистичната информация на базата на вече изученото. А в същото време да съдържа и „дейности, които съответстват на потребностите на учениците, каквито са познатите и предпочитани при работа информационно комуникационни технологии“ [5].

Всеки урок за упражнение поставя своите дидактически цели и задачи. В зависимост от това на учениците се поставят и различни типове упражнения.

Комуникативни упражнения. Комуникативните упражнения имат за цел постигане на комуникативен ефект. Те са насочени към възприемане, осмисляне и продуциране на текст.

• Продуктивни упражнения

„Рецептивните упражнения формират умения за слушане/четене и разбиране на текста“ [2]. Целта на учителя е да проследи доколко учениците умеят да извличат информация и смислово да интерпретират текста. Организирането и провеждането на този вид урок за упражнение включва:

– подбор на текст, съобразен с интересите, възрастта и очакванията на учениците;

– слухово или зрително възприемане на текст;
– извличане на информацията, носена от текста;
– възприемане на текста в смислово и структурно отношение;
– разбиране и интерпретация на проблемите, заложени в текста;
• Продуктивни упражнения – упражнения, развиващи умението за продуциране на собствен

текст по предварително зададена или свободна тема.

• Рецептивно-продуктивни упражнения – развиват у учениците уменията за създаване на съчинение, свързано с темата на изходния текст; създаване на текст по зададено начало, умения за изграждане на собсвени монолози и диалози, свързани с темата на разглеждания текст.

Предкомуникативни упражнения. При предкомуникативните упражнения вниманието на ученика е насочено към формата на изказване. Задачите, които включват този вид упражнения, са свързани с анализиране на текст на фонетично, граматично и лексикално ниво. Това предполага изграждане на умения за разпознаване на езикови явления, лингвистичен анализ, редактиране, съставяне на изречения, трансформиране на текстове и изречения и др.

Синтетични упражнения

„Тези многокомпонентни упражнения (носещи различни названия в методическата литература) са ориентирани към комплексно развитие на комуникативни и лингвистични умения; към формиране на различните аспекти на комуникативната компетентност (лингвистични, дискурсни, стратегийни, социокултурни). Комплексните задачи предполагат работа върху текста като единство на съдържание и форма“ [4]. „Задачите, включени в структурата на синтетичното упражнение, са насочени към един текст; те насочват към актуални знания от всички езикови равнища (от фонема до текст), тематичната им подреденост е целесъобразно да следва езиковата йерархия, между всяка задача и следващата да има връзка – асоциативна, логическа, която да е експлицирана чрез въпроси, формални, но необходими“ [6].

Следвайки логиката, че този вид упражнения предполагат отработване и затвърждаване на знания и умения на повече от едно езиково ниво, от изключителна важност е предварителният подбор на текст, който ще бъде обект на изследване в часа по български език. Той трябва да бъде съобразен с вече изученото, но едновременно с това и да предполага възможност за въвеждане на нови знания. Предкомуникативните и комуникативните упражнения е необходимо да са прецизирани в зависимост от сложността на лингвистичния материал, който ще бъде обект на актуализация.

На базата на гореизложеното относно характера на синтетичното упражнение би могло да се каже, че то дава възможност за една по-разгърната и в същото време по-интересна и по-разнообразна за учениците работа в часа по български език. Неговият комплексен характер може да бъде онагледен с примера:

Комуникативни задачи:

Преподавател: Прочетете текста и споделете има ли непознати за вас думи.

Пролетта е един от четирите сезона. Астрономически тя започва с пролетното равноденствие (около 21 март в Северното полукълбо и 23 септември в Южното(…). Пролетните месеци са март, април и май (…).

През пролетта дните започват да стават по-дълги от нощта, температурите се повишават, природата се връща към активен живот. Първите характерни цветя за сезона са кокичетата и минзухарите. Дърветата започват да цъфтят и се покриват с листа. Тревата пониква. През пролетта пада утринна роса. Внезапно падналите дъждове бързо се сменят със слънце.

Ученик: Не.

Преподавател: Какво означава думата *равноденствие*?

Ученик: Време през годината, когато денят и нощта са равни по продължителност.

Преподавател: Определете вида на текста.

Ученик: Нехудожествен, научнопопулярен.

Преподавател: Защо?

Ученик: Защото научнопопулярните текстове съобщават нещо вярно за предмети, качества, действия.

Преподавател: Какво научихте от текста относно сезона пролет?

Ученик: Кога започва пролетта.

Преподавател: От коя част на текста научихте за началото на пролетта?

Ученик: От първата.

Преподавател: Какво научихте от втората част на текста?

Ученик: Как се променя природата през пролетта.

Преподавател: Какво се случва през пролетта?

Ученик: Всичко в природата се пробужда.

Преподавател: Прочетете още веднъж втората част. Кои думи свързвате с пролетта?

Ученик: *живот, цветя, кокичета, минзухари, цъфтят, пониква, трева, листа, роса, дъждове, слънце.*

Предкомуникативни задачи:

Преподавател: Какви видове изречения по цел на изказване са характерни за научнопопулярните текстове?

Ученик: Съобщителни.

Преподавател: Прочетете първото съобщително изречение в текста, открийте първата и последната дума в това изречение, характеризирайте ги като части на речта.

Ученик: Пролетта е един от четирите сезона. (пролет, сезон – съществителни имена).

Преподавател: Коя част на речта е употребена най-много в текста?

Ученик: Съществително име.

Преподавател: Извадете в тетрадките си всички съществителни имена от първото изречение на втората част. Определете граматическите им характеристики. Оградете определителния член с кръгче. Кои са членувани?

Ученик: пролетта, дните, нощта, температурите,природата

Преподавател: Открихте ли правописна особеност при членуването на съществителните имена от женски род?

Ученик: Съществителните имена от женски род, завършващи на **-т**, след членуване се изписват с двойно **-т**.

Преподавател: Същ.имена от женски род, завършващи на **-щ**, се изписват с **-щт** – *нощта.*

Преподавател: Кое от съществителните имена не е членувано?

Ученик: *живот*

Преподавател: Съставете изречение, в което думата живот да изпълнява службата на подлог.

Ученик: *Животът на Пипи бе изпълнен с приключения.*

Преподавател: Как членувахте съществителното живот(с пълен или кратък член). Защо?

Ученик: С пълен член – ***животът*** – защото всяко съществително име от мъжки род, единствено число, изпълняващо службата на подлог в изречението, се членува с пълен член.

Преподавател: Запишете изречението: *В живота на Пипи не липсваха приключения и игри*. Как членувахте същ.име *живот*? Защо?

Ученик: С кратък член **-а**, защото в това изречение думата живот не е подлог.

Преподавател: Членувайте съществителните имена в изреченията.

Веднъж цар… повикал магьосник…
Момък… изпълнил заръките на баща си.
Радост… на царската дъщеря била неописуема.

Комуникативните задачи, включени в урока за упражнение, актуализират знанията на учениците относно възприемането и осмислянето на текста, т.е. способността им да извличат информация. Предкомуникативните задачи насочват към работа с текста на ниво лексикология, морфология и синтаксис.

Урокът за упражнение в обучението по български език е двустранна дейност, предполагаща активно участие на учениците под ръководството на учителя. Отчитайки факта, че децата от начален етап са с по-слаба концентрация и по-неустойчиво внимание (предвид възрастта им), преподавателят трябва да успее да поднесе новата информация и да затвърди вече изученото

по достъпен и интересен за тях начин. Провокирайки интереса и любознателността на децата, учителят може да ги накара сами да достигнат до новото за тях, да го осмислят и възприемат, за да го прилагат на практика. Всичко това може да направи процеса на обучение по-лесен, а придобитите знания – по-трайни и задълбочени.

Литература:

1. Георгиева, М., К. Йочева. (2015): Упражненията по български език в началното училище. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски".
2. Георгиева, М., Р. Йовева, Ст. Здравкова. (2005): Обучението побългарски език в началното училище. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски".
3. Димчев, К. (1992): Обучението по български език като система. София: Университетско издателство „Свети Климент Охридски".
4. Добрева, С. (2017). Изучаване на частите на речта в/чрез текста. Учебно помагало. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски", ISBN: 978-619-201-203-8.
5. Кюркчийска, В. (2017): Информационните технологии в обучението по български език и литература в 1. – 4. клас. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски".
6. Янкова, Г., Ст. Костадинова (2007): За синтетичните (и/или комбинирани/комплескни) упражнения и мястото им в учебния процес по български език. – Български език и литература, № 2, София.

Нели Янакиева Дякова
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет
nelydiakova@shu.bg

РЕТРОСПЕКТИВЕН ОБЗОР НА ТРУДОВОТО ВЪЗПИТАНИЕ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Росина Даниелова

RETROSPECTIVE SURVEY THE LABOR EDUCATION IN PRESCHOOL AGE

Rosina Danielova

***Abstract**: The purpose of this publication is to present in general terms the tasks and the need for labor education today. To present the relationship of labor education with other educational areas. And to present a historical overview of the role of labor education for pre-school children in the ideas of prominent psychologists and pedagogues in Bulgaria and around the world. To change the present and the future, it is right to look at the past.*

***Key words**: labor education, task of labor education, past, present, ideas and theories*

Изследването е финансирано по проект „Съвременни аспекти на педагогическата комуникация“ № РД-08-81/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

„Ако искаш бъдещето да е различно от миналото,
не забравяй миналото.“
Барух Спиноза

Нарастващите потребности на съвременното обществото, възможностите, които то предоставя и бързите темпове на развитие на информационните и комуникационните технологии, поставят пред човека необходимостта от формиране и развитие на компетентности, осигуряващи бързо ориентиране в множествеността на разнообразието в социален, културен и познавателен аспект.

Една от основните задачи на трудовото възпитание и обучение, съответстваща на изискванията на съвременното общество е формиране на общо-трудови умения. Това са умения за:

- планиране на трудов процес;

- организация на трудов процес;
- контрол и самоконтрол на трудовия процес.

Формирането на тези умения у децата трябва да започне още в предучилищна възраст. Днес детето в предучилищна възраст е активно, търсещо и ориентирано към избора на различни дейности. То обича да наблюдава средата около себе си, да изследва света в близкото си обкръжение, активно да влиза в различни по форма и съдържание взаимодействия с други деца, с учители и родители, свободно да се изразява и отстоява себе си [2:10]. Като се има предвид този „профил" на съвременното дете в предучилищна възраст, то трябва да бъде научено, чрез познавателна и практоко-продуктивна дейност [5:334], да се ориентира правилно в заобикалящата го технологична среда, изпълнена с много новости и предизвикателства. Детето трябва да познава и да може да пресъздава обекти от околната действителност, да знае тяхното значение и функция, да може да ги поддържа здрави и чисти. Не на последно място детето трябва да знае и може да се грижи за себе си и да помага в трудовите дейности в дома. Трудовата дейност подпомага формирането и развитието на тези знания и умения, тя е свързана с конкретни резултати и пряко допринася за възпитаването на волеви качества – целеустременост, организираност и самостоятелност. Децата преодоляват трудности, проявяват усилия и творчество при постигане на резултати [6:136]. Чрез нея, у децата в предучилищна възраст, се създават основни практически знания и умения. Трудовата дейност подпомага възприемането на определени предмети и явления, от заобикалящия ги свят, чрез нагледно-действено опознаване.

Трудовото възпитание влияе и върху:

- формирането и развитието на сензорните процеси – усещане, възприятие и представа. С помощта на тези процеси децата успяват попълно да се запознаят с предметите, явленията, растенията и животните от заобикалящата ги действителност;
- формиране и развитие на интелектуалните качества – формирането на сензорни процеси дава добра предпоставка за формиране и развитие на познавателните умения, умствените способности и мисловната дейност. Най-често формирането и развитието на изброените умения и способности се осъществява чрез действия с технически материали и играчки. Децата постепенно се научават да работят поплан, а в последствие и сами да си построяват план на действие. Този процес е представен чрез схемата на Фигура 1

Фигура 1
Алгоритъм за формиране и развитие на интелектуалните качества

- физическото развитие на децата – в процеса на трудова дейност се проявяват умствени, и физически усилия, усъвършенстват се бързината, ловкостта и самостоятелността, развива се координацията на движенията. Трудовата дейност подпомага регулирането на работата на детския организъм;
- нравствено и естетическо възпитание – трудът съдейства и за развитие на нравствените качества на децата. В много случаи трудовата дейност се осъществява под колективна форма – трудовите задачи се изпълняват в екип. Чрез нея у децата се възпитават ценни нравствени качества, като отзивчивост, дружелюбност, отговорност и удоволствие от свършената колективна работа. Трудовото възпитание съдейства и за формирането на естетически възприятия. В своята трудова дейност децата сами създават красивото: при изработване на модели; при подреждане на масата за хранене или детския кът; при обличане, събличане и подреждане на дрехите на съответното за целта място; при отглеждането на растенията в живия кът. Те винаги търсят и откриват красивото, макар и пречупено през техния кръгозор.

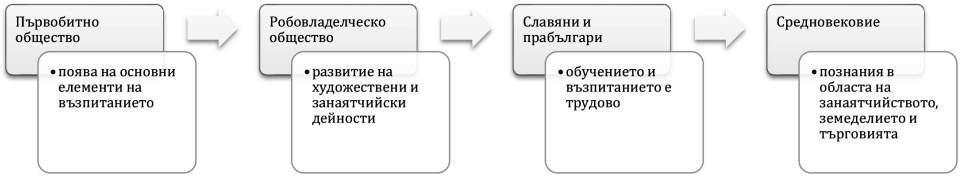
Безспорна е нуждата от трудово възпитание в предучилищна възраст. За съжаление то заема все по-малко място в учебното съдържание на програмните системи за възпитателна работа в детска градина. Броят на конкретните теми за усвояване и формиране на трудови компетентности
е все по малък и недостатъчен. Все по-често трудовите дейности, свързани с грижа за себе си, околните и дома, се осъществяват в допълнителни ситуации или са интегрирани в други образователни направления, като по този начин децата не се запознават с конкретни изисквания при изпълнението на специфичните за трудови операции действия.

Предпоставка за бъдещо изследване е продължаващата тенденция да се обръща по-голямо внимание на техническите и технологичните дейности, за сметка на трудовите. Оптимизирането на учебния процес по образователно направление „Конструиране и технологии“ с цел увеличаване на дейности с трудов характер е свързано с проучване и анализиране на миналото е свързано с определяне мястото на трудовото обучение във възпитателно-образователния процес в предучилищното образование през годините и чрез симбиоза между минало и настояще да се разработи иновативен модел или система за трудово възпитание на децата от предучилищна възраст в унисон с изискванията на съвременното общество.

Целта на настоящата разработка е да се разгледа в исторически план ролята на трудовото възпитание за децата от предучилищна възраст в идеите на видни психолози и педагози в България и по света.

Трудовото обучение започва още от древността. Информация за това ни дават различни писмени документи, открити исторически рисунки, както и фолклора. Човекът започва своето развитие от момента, в който спира да използва без усилие природните дадености и започва сам да изработва, чрез трудова дейност, необходимите му предмети за задоволяване на човешките потребности, а натрупания опит се предава от поколение на поколение [4:185].

На Фигура 2 нагледно е представено развитието на възпитанието от първобитното общество до средновековието.



Фигура 2
Развитие на възпитанието в различните периоди

През XVII, XVIII и XIX век творят класиците на педагогическата мисъл, чиито идеи се смятат за основополагащи при придобиване на трудови и технологични компетентности. Ян Амос Коменски пръв прави опит за създаване на цялостна система на предучилищно възпитание, той свързва трудовото възпитание с принципите на природосъобразност, нагледност и последователност.

Джон Лок издига идеята за решаващата роля на възпитанието в детското развитие. Той смята, че чрез игрова дейност у децата се формират личностни качества и основни добродетели като скромност, трудолюбие и сдържаност.

Жан-Жак Русо е създателят на теорията за свободното възпитание, която е подчинена на принципа на природосъобразност. Изтъква, че още от ранна възраст децата трябва да се възпитават в самостоятелност, инициатив-

ност, наблюдателност и активност, все качества формиращи се чрез трудова дейност.

През втората половина на XVIII век в немската педагогика се появява ново педагогическо направление – филантропизъм, за негов основоположник се смята Йохан Базедов. Според филантропистите, трудовото възпитание е разностранно практическо възпитание, което цели да подготви детето за общественополезна трудова дейност. Те смятат, че детето, още от най-ранна детска възраст трябва да се приучи към ръчен труд: само да изработва играчките си; да помага в къщната дейност и на полето. Според филантропистите по този начин детето ще се запознае с различните професии и ще се научи да борави с някои основни оръдия на труда. Те смятат, че смисълът на трудовото възпитание е в това, детето да се подготви за всякакъв труд, който ще носи полза за него и обществото [3:49].

Йохан Песталоци споделя идеите на Ж.-Ж. Русо, за свободно възпитание и възпитание с природосъобразен характер. Според него, чрез трудовото възпитание подрастващите стават хармонични и развити хора. Той е и създател на оригинални методики за обучение по всички предмети. Една от тези методики е за подготовка на децата за трудова дейност, чрез свързване на обучението с производствените процеси, която може да се смята и за първата такава.

Философските идеи за възпитание и обучение на Роберт Оуен са насочени към работниците и техните деца. Първото предучилищно заведение за деца на работническата класа е създадено от него. Идеите на това предучилищно заведение са за обединяване на обучението с производствения труд, той за първи път въвежда работата на деца в работилница. Според него в съдържанието на подготовката на децата за училище е редно да фигурира и трудовата готовност, децата трябва да умеят: да участват в ежедневната трудова дейност, в самообслужване, в бита, в работилницата и градината; да познават оръдията на труда и организацията на стопанския живот [3:70].

Фридрих Фрьобел е основоположникът на теорията за обществено предучилищно възпитание, водеща за него е идеята играта, ученето и трудът да са организирани в логическа система, която да служи като средство за възпитание и обучение. Вижданията му за играта и труда се изразяват в това, че чрез играта детето се подготвя за упражняване на целенасочена трудова дейност. В процеса на играта детето се запознава с труда на възрастните и трудовите взаимоотношения, по този начин навлиза в условията на труд, като част от живота. Идеята на Ф. Фрьобел е, че ученето и трудът трябва да са елемент от съдържанието на играта, за овладяване и развитие на нови дейности. В своята оригинална строго регламентирана система за трудово обучение, елемент от която са и небезизвестните „Шест дара“ – комплект от комплексни средства за занятия под игрова форма, той включва действия, които са типични за ръчния труд. Според него работата на децата от предучилищна възраст с хартия има развиваща и възпитателна функция. Той е разработил и интересен модел за детски труд в природни условия.

В теорията на Константин Ушински възпитанието трябва да е подчинено на принципа на народност. Във вижданията му, една от задачите на възпитанието е да формира човек, за когото трудът е чест и щастие. Той подчертава значението на трудовата дейност за развитие на човека още от най-ранна детска възраст.

Според един от най-изявените реформаторски педагози Мария Монтесори, привърженик на идеята за самообучението на детето, възпитанието трябва да се основава върху сензитивните периоди на детето. Във вижданията на М. Монтесори една от най-важните задачи на предучилищното възпитание е правилното физическо развитие. Трудовите дейности свързани с: обработка на земята – поливане, плевене; с грижа за растенията – отглеждане, подрязване; с грижа за животните – хранене, почистване; дейности свързани със самообслужването на децата – обличане и съблича не. Според нея, изброените трудови дейности, служат за развиване на координационните движения и ловкостта. Но тези дейности не развиват само някои физически умения, но и формират ценни нравствени качества за духовно развитие на детето. Чрез грижите за растенията и животните у децата се пораждат качества като отговорност, самостоятелност, търпение и гордост от крайния резултат, получен самостоятелно от положената трудова дейност. Тези видове трудова дейност пораждат и любов към природата. В детските градини, основани от Мария Монтесори, освен в грижа за растенията и животните, трудовото възпитание се реализира и чрез дейности свързани с: подреждане и почистване на стаите за игра; отсервиране и сервиране на храната; помощ при приготвянето на храната – измиване, белене, нарязване на продуктите. Чрез тези дейности се формират и затвърждават качества като, организираност и отговорност. Трудовото възпитание се осъществява и чрез ръчния труд, според М. Монтесори се подпомага и развитието на естетическото възпитание на децата. В процеса на трудова дейност децата се стремят не само да изработят даден предмет, но и да му придадат добър външен вид.

Надежда Крупская определя 5-7-годишните деца, като деца гледащи на ученето като задължителна, важна и сериозна трудова дейност. Тя определя трудовата готовност на децата за училище да обхваща важни и основни елементи от политехнизма и съответстващите ги знания и умения за използването на основни оръдия на труда: умения за работа с чук, гребло, лопата и други; умения за самообслужване – подреждане, измиване, обличане, съблича не и други; умения за поддържане на реда на работното място; грижливо отношение към вещите.

Най-изтъкнатите руски психолози и педагози, изследвали и развили идеите на трудовото възпитание и обучение в предучилищна възраст са:

– Р. Буре разработва основни въпроси от методиката на трудовото обучение, свързани с определяне на задачите, класификация на принципите и методите, определяне на съдържанието и начини за организация на трудовата дейност в детската градина;

– В. Начаева работи върху анализ на видовете труд в предучилищна възраст и особеностите на трудовата дейност при децата от тази възраст. Работи и върху ръководство на ръчен труд в предучилищна възраст, в тази насока работи и Д. Сергеева;
– В. Логинова разглежда проблемите на децата при запознаването им с труда на възрастните, но и разглежда и изследва взаимовръзката между средствата за трудово възпитание и особеностите на трудовата дейност в предучилищна възраст;
– Л. Параманов и З. Мищван изследват психологическите особености на ръководството на конструктивно-техническата дейност в предучилищна възраст [1:15].

В България за трудово възпитание се заговаря на по-късен етап. Първият български педагог, преди освобождението, споменаващ думите „труд“ и „възпитание“ е Любен Каравелов. Той посочва родителя, като основен фактор при възпитаване в уважение към труда на възрастните, но подчертава, че само теоретични факти не са достатъчни, необходими са и навици за труд.

След освобождението на България, за проблемите на трудовото възпитание при децата от предучилищна възраст, пръв заговаря Драган Цанков. Той акцентира върху практическата насоченост на знанията и ги свързва с трудовото обучение.

Според Никола Живков във всяко едно дете „дремят“ скрити заложби и творчески „сили“ и за да „разцъфнат“ те е необходимо целенасочено възпитание от най-ранна детска възраст. Вдъхновен от идеите на Фрьобел, за използване на различни практически действия, Н. Живков създава експериментална система за предучилищно възпитание обхващаща и следите трудови операции – шиене, низане на мъниста, градинарство, рязане и конструиране – изработване на различни предмети и геометрични фигури от грахови, бобови и друг вид зърна и от малки дървени пръчки.

Вела Благоева подчертава, че трудовата дейност трябва да е добре осмислена, интересна и съобразена с възрастовите особености на детето, в такъв случай тя ще действа на детето по-добре от наставления и поучения. Правят впечатление идеите на В. Благоева за: формиране и уважение към труда на възрастните; за развиващия характер на труда в предучилищна възраст; за запознаване на децата с различните видове труд и формиране на умения за упражняването им [1:17] идеи, звучащи актуални и днес.

И в заключение ще добавим, че идеите на видните психолози и педагози, у нас и в чужбина имат приложение в настоящето и бъдещето. След оглед на миналото е време да се обърне поглед и да се подходи към бъдещето.

Литература:

1. Божков, Н., Георгиева, В., Кавданска, М., Теория и методика на трудовата и конструктивно-техническата дейност в детската градина, Благоевград, 1988, с. 13-17.
2. Книга за учителя за 4 група, София, Булвест, 2018, с. 10.
3. Колев, Й., Атанасова, В., Подготовка на детето за училище, Шумен, УИ „Еп. К. Преславски", 1996, с. 49-70.
4. Петкова, С. Откъде започва трудът на детето?, Сборник с научни трудове: „Образователни технологии", Шумен, УИ „Еп. К. Преславски", 2017, с.185-199.
5. Петкова, С. Трудът на децата от предучилищна възраст в учебното съдържание на образователно направление „конструктивно-технически и битови дейности", Сборник с научни трудове: „Иновации в образованието", Шумен, УИ „Еп. К. Преславски", 2014, с. 334-341.
6. Петрова, Е. Предучилищна педагогика, Велико Търново, 2001, с. 136.

Росина Даниелова, докторант
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет
Катедра ТОПО и ПНУП
r.mincheva@shu.bg

СТУДЕНТСКАТА МОБИЛНОСТ – ВЪЗМОЖНОСТИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ЗА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ *СОЦИАЛНИ ДЕЙНОСТИ* В ШУМЕНСКЯ УНИВЕРСИТЕТ

Росица П. Михайлова

STUDENTS MOBILITY – POSSIBILITIES AND CHALENGES FOR *SOCIAL WORK* STUDENTS AT UNIVERITY OF SHUMEN

Rosica P. Mihaylova

***Abstract**: Internationalisation of the high education proces is one of the goals of education in the years after Bolognia process. The university of Shumen builded in the last years a very good enviorment for students and academical staff mobilitys abroud but there are still challenges and bariers infront of the students mobility. This article give a overview of the mobility possibilities at Shumen unversity and the challenges expecialy for the social work students.*

***Key words**: students mobility, possibilities and chalenges, social work students*

Изследването е финансирано по проект „Стимулиране на международна мобилност на студенти и докторанти от специалност „Социални дейности““ № РД-08-86/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

В съвременното глобализиращо се и високотехнологично общество границите и разстоянията придобиват друго измерение и значение за съвременния млад човек и то не само базирайки се на високите технологии, но и на все по-големите възможности за свободно пътуване и престой в други страни. Тенденциите в съвременното висше образование са свързани с насърчаването на студентите да разширят своят мироглед и да усъвършенстват своите умения чрез реализиране на част от обучението си в чуждестранни университети.

Концепцията за интернационализация на процеса на обучение във висшето образование, широко застъпена в Болонския процес, е приоритетна и

залегнала и в стратегическите документи на Шуменския университет "Епископ Константин Преславски" (ШУ), респективно се отнася и към обучението на студентите в специалност „Социални дейности".

Въвеждането на Системата за натрупване и трансфер на кредити в Шуменски университет, приемането на Университета за пълноправен член на Асоциацията на европейските университети (04.07.2003 г.), както и получаването на 30.04.2004 г. от BVQI сертификат за качеството на обучение са максимални условия за улесняване мобилността на студентите както на национално, така и на международно ниво.

До 2017 г. вътрешната нормативна база на Шуменския университет за академичното признаване на периоди на обучение и практика в чужбина включваше:

- *Правилник за структурата и организацията на процеса на обучение в ШУ;*
- *Правилник за признаване на висше образование и завършени периоди на обучение в чуждестранни висши училища* (2012, последна актуализация 2017);
- *Система за натрупване и трансфер на кредити (2008);*
- *Инструкция за прилагане на системата за натрупване и трансфер на кредити (2012);*
- *Инструкция за признаване и трансфер на кредити от други висши училища или специалности (2013).*

За оптимизиране на разнопосочните дейности, свързани с прилагането на системата за трансфер на кредити, за конкретизиране и прецизиране на отделните процедури, през 2017 г. беше разработен и приет от Академичния съвет на университета *Правилник за прилагане на системата за натрупване и трансфер на кредити в ШУ.*

В него са разписани подробно процедурите, свързани с натрупването и трансфера на кредити при обучение в други висши училища в страната и чужбина. Разписани са административните структури, реализиращи дейностите по признаване и трансфер на кредити, както и свързаните с тях отговорности. Процедурата за организиране на мобилността и за признаване на натрупаните кредити е прецизирана в: Гл. 1, Чл.4-14; Гл. 2, Чл.12; Гл. 3, Чл. 27-29, 32, 33.

Към всяко основно структурно звено работят комисии за признаване и трансфер на кредити, които разглеждат конкретните студентски молби по отделните професионални направления и специалности. Дейността на тези комисии се координира от зам.-ректора по учебна дейност и образователни политики и зам.-деканите по учебна дейност. В посоките на работа се ръководят от посочените по-горе регулативни документи.

Всички дисциплини в научната област на направлението, които студентите слушат в рамките на своята мобилност, се приравняват към сходни задължителни дисциплини от учебния план или се признават на студента

като избираеми дисциплини. Дисциплините с тематика, която излиза извън рамките на професионалното направление, се признават като факултативни. Всички тези дисциплини се вписват в дипломата на студента (Глава 3, чл.29 от ПНТК).

Преместването на студенти от един университет в друг става след успешно завършена година. Конкретните въпроси се решават от Ректорите на двете висши учебни заведения. Дава се и възможност за мобилност на студентите от един факултет в друг в рамките на ШУ, чрез споразумение между Деканите на съответните факултети и се утвърждава от ректора. Теми, свързани с преместване от една специалност в друга в рамките на Педагогически факултет се решават от Декана.

Шуменският университет организира студентска мобилност и признаване на образователни кредити и периоди на обучение, придобити в друго висше училище или по учебен план на друга специалност съобразно Системата за натрупване и трансфер на кредити за студентите. Прилагат се международни многостранни и двустранни програми и договори. Студентската мобилност в страната се регулира чрез основни звена, като се работи с двустранни договори, кореспондиращи по реда и условията на Системата за натрупване и трансфер на кредити за студентите и Правилника за структурата и организацията на процеса на обучение в ШУ.

На университетско ниво организацията на студентската мобилност се подпомага от Центъра за международно сътрудничество, който е на пряко подчинение на ректора и зам.-ректора по образователни политики, научноизследователска и художественотворческа дейност, в т.ч. Институционален Еразъм+ координатор. Дейностите в Центъра се реализират и от Главен координатор на ЦМС, както и координатори по международна дейност и програма Еразъм+. Освен това всяка катедра има свой отговорник по международно сътрудничество и международна мобилност, за когото има контактна информация на сайта на програма Еразъм+. Това улеснява изключително процедурите по оформяне на отделните мобилности. Програма Еразъм+ разполага със собствена информационна страница в сайта на университета: http://erasmus.shu.bg/, която непрекъснато се обновява. В нея се предоставя информация за страните-партньори по програмата, обобщена таблица на актуалните споразумения, информация за актуални процедури и др. Правото за участие на ШУ в програма Еразъм+ се основава на Университетската Харта Еразъм за висше образование, получена за периода 2014-2020 г.

Шуменският университет създава необходимите предпоставки за насърчаване на мобилността, като са предприети следните мерки за гарантиране на всички видове мобилност:

- Организира се рекламна кампания за привличане на студенти: Еразъм+ седмици, на които се провеждат информационни срещи със студенти;
- Осигурява се информация и публичност за програма „Еразъм“;

- Извършва се подбор на студенти и преподаватели, желаещи да участват в различните видове мобилност;
- Предоставя се необходимата информация и помощ на участниците;
- Осъществяват се академични и организационни дейности с партньорските институции с оглед признаване на учебния период, прекаран от студентите в чужбина; включване на преподавателите в курсове, преподавани в редовната програма на приемащото учебно заведение; оценяване на студенти и курсове и т.н.;
- Взема се активно участие при прилагането на Европейската система за натрупване и трансфер на кредити (ECTS);
- Издава се приложение към дипломата (DS) и отделно има възможност за издаване на документ за Europass мобилност, който съдържа информацията за периода на обучение, приемащата институция и изучаваните дисциплини;
- Прилагат се мерки за мониторинг на заминаващите студенти, включително посещения до партньорските организации/институции;
- Предприемат се мерки за осигуряване на обратна връзка със завръщащите се студенти и преподаватели;
- Предоставя се на бъдещите участници – студенти, преподаватели обратна информация от вече осъществени мобилности.

Във връзка със създаването на условия за участие в мобилности по програма Еразъм+ университетът осигурява допълнителна финансова подкрепа на студентите и докторантите при осигуряване на разходите за транспорт, като стимул за участие в програмата. Финансовата помощ за пътни разходи на студентите се предоставя от Студентския съвет.

Стратегически Университетски партньори в рамките на Програма Еразъм+ са над 57 университета от 14 страни членки на Европейския съюз и 2 други такива, присъединени към програмата. Сред някои от тях са Австрия, Белгия, Германия, Естония, Испания, Литва, Латвия, Нидерландия, Португалия, Румъния, Полша, Словакия, Чехия, Унгария, Македония и Турция.

Шуменският университет полага постоянни грижи за повишаване качеството на обслужване на академичния състав по Програма Еразъм+.

Договорите, по които Педагогическия факултет, респективно и за студентите от специалност Социални дейности, има възможност да осъществява обмен с цел обучение са с VIVES University College, гр. Кортрейк, Белгия, University of Tartu, гр. Тарту, Естония, University of Cordoba, гр. Кордоба, Испания, Mondragon University, гр. Мондрагон, Испания, Goce Delcev University, гр. Щип, Македония, The Hague University of Applied Sciences, гр. Хага, Нидерландия, Hogeschool Rotterdam, гр. Ротердам, Нидерландия, Pomeranian University of Slupsk, гр. Слупск, Полша, University of Wroclaw, гр. Вроцлав, Полша, Non-state College of Pedagogy in Bialystok, гр. Бялисток, Полша, Holly Cross University, гр. Келце, Полша, Adam Mickiewicz University in Poznan, гр. Познан, Полша, Kazimierz Wieliki University, гр. Бидгошч, Полша, Jan Grodek

State Vocional Academiny in Sanok, гр. Санок, Полша, Higher School of Education of Fafe, гр. Фаф, Португалия, Ovidius University, гр. Констанца, Румъния, National University of Arts Bucharest, гр. Букурещ, Румъния, Nisantasi University, гр. Истанбул, Турция, Trakya University, гр. Одрин, Турция, Giresun University, гр. Гиресун, Турция, Sakarya University, гр. Сакария, Турция, Nevsehir Haci Bektas Veli University, гр. Невшехир, Турция, Namik Kemal University, гр. Текирда, Турция, Eskisehir Osmangazi University, гр. Ескишехир, Турция, Inonu University, гр. Малатия, Турция и др.

За студентска мобилност с цел практика, договори с определения студент и институция или организация се сключват само за конкретната мобилност.

Шуменският университет има утвърдени партньорски отношения и по договори за двустранно сътрудничество извън програмата Еразъм+. Към настоящия момент Университетът има сключени над 70 двустранни договори и споразумения с чуждестранни образователни и културни институции за съвместна образователна и научноизследователска дейност.

Стимул за реализиране на мобилности са и поддържаните от Шуменския университет лекторати по полски език, унгарски език, японски език и китайски език, които са безплатни за студентите, докторантите и преподавателите в Университета. Участието в тези курсове спомогна за развиване на комуникативни компетенции за общуване на чужд език за специални цели като условие за успешно участие в международни мобилности, научни форуми и в международни научни и образователни проекти.

Въпреки създадените условия и възможности за мобилност на студентите в Шуменски университет се наблюдава константна ниска заинтересованост от страна на студентите в специалност *Социални дейности.*

За изтеклия 5-годишен период частично обучение в чужбина по секторна програма ЕРАЗЪМ+ студенти от специалност „Социални дейности“ не са провели обучение. Практиката показва, че причините за това са предимно: семейни причини (основно отглеждането на малки деца); опасност от забавяне на завършването на образованието, поради обяснимо несъответствие в учебния план и необходимост от допълнително явяване на изпити; опасност от загуба на възможност за кандидатстване за стипендия и европейска стипендия, поради вече посочените причини – необходимост от явяване на допълнителни изпити, които за тях са условни. Може да се добави и фактът, че повечето от студентите съчетават обучението си с работа, което не им позволява да отсъстват от България, тъй като това може да доведе до загуба на работни места в регион, където пазарът на труда е твърде стеснен. Извън посочените причини има и такива, които са свързани със семейния поминък на студентите – в региона нивата на бедност са високи и почти всички семейства, особено тези от селските райони, разчитат на собствен поминък. В тези семейства студентите са основна работна ръка, поради което те ежедневно пътуват между населеното си място и Университета, за да са в помощ на близките си. Поради семейните

традиции да гравитират около семействата си, те трудно могат да преодолеят психологическата бариера да бъдат откъснати от тях.

За обследване на нагласите на студентите от специалност *Социални дейности* в Шуменския университет през учебната 2015/2016 година бе проведено анкетно проучване сред студенти от всички курсове както в редовна, така и в задочна форма на обучение. Основен фокус на анкетното проучване бе възможностите на студентите за участие в мобилност по програма Еразъм +. Обследвани бяха нивото на владеене на чужди езици на студените от специалността, както и техните нагласи и възможности за реализиране на мобилност чрез следните зададени в анкетата им въпроси:

1. *Бихте ли кандидатствали по програмата "ЕРАЗЪМ +" за междууниверситетска мобилност с цел обучение в други европейски ВУЗ?*
2. *Бихте ли кандидатствали по програмата "ЕРАЗЪМ +" за студентска мобилност с цел практика в друга европейска държава?*
3. *Кои са чуждите езици, с които боравите?*
4. *Към кои държави бихте проявили интерес?*

От обследването на общо 59 студента от специалност *Социални дейности* в различните курсове и форми на обучение могат да бъдат изведени следните резултати и констатации:

1. <u>Езици и желание за участие:</u>

➢ **Биха участвали и владеят следните езици (37 от 59) 62.7%:**
- 15 от 59 (25.4%) – турски език
- 8 от 59 (13.5%) – английски език (начално ниво)
- 3 от 59 (5.08%) – турски и английски език
- 8 от 59 (13.5%) – английски + др. чужд
- 3 от 59 (5.08%) – немски език (начално ниво)

➢ **Биха участвали, но не владеят езици – 3 от 59 (5.08%)**
➢ **Не биха участвали и не владеят езици – 19 от 59 (32.2%)**

Делът на студентите владеещи език е сравнително голям, но преобладават владеещите турски език, а само около 13 % от анкетираните студенти владеят английски език и то в начално ниво, което е недостатъчно за реализиране на мобилност в чуждестранен университет. По-голямата част от анкетираните студенти (62,7%) проявяват интерес към осъществяване на мобилност, 32 % не владеят езици и не биха участвали, като само около 5% от студентите заявяват, че биха участвали, но не владеят езици.

2. <u>Проявен интерес към мобилност (40 от 59):</u>

- Интерес към мобилност както с цел учене, така и с цел практика – 31 от 40 (77.5%)
- Интерес към мобилност само с цел практика – 9 от 40 (22.5%)
- Проявен интерес към мобилност само с цел учене – 0 от 40

Анкетираните студенти от специалност *Социални дейности* проявяват интерес както към мобилност с цел обучение, така и към мобилност с цел практика – 77,5%. Видима от резултатите на анкетното проучване е и тенденцията към по-голям интерес към мобилност с цел практика, отколкото към мобилност с цел обучение, обусловена вероятно от степента на владеене на чужд език.

Едни от основните предизвикателства и бариери пред студентската мобилност за учащите в специалност *Социални дейности* в Шуменски университет са не само икономически и социално обусловени, но са и в тясна зависимост с владеенето на достатъчно добро ниво на чужди езици, в частност английски, който е водещ при повечето възможности за мобилности.

За насърчаване и мотивиране на студентите за участие в различен вид мобилности биха могли да се разширят и утвърдят връзките с университети в държави, в които езиковата бариери не би била смущаващ фактор – например Македония и Турция (поради високия процент на турско говорящо население в Шуменски регион). Като друга мярка би следвало да се обмислят възможности за застъпване на чуждоезиковото обучение в учебния план на студентите от специалността, като то би могло да се позиционира в блока с факултативни или избираеми дисциплини. Активното промотиране и презентиране на възможностите за мобилност са също част от възможните инструменти за ориентация и мотивация. Благотворно влияние би оказало също и организирането на краткотрайни семинари и посещения на университети партньори, придружени от преподаватели от специалността, за да отпаднат първоначалните притеснения и страхове на студентите, свързани с излизането извън обичайната им среда на учене и живот.

Литература:

1. Стратегия за мобилност 2020 за Европейското пространство за висше образование, Букурещ, 2012.
2. Институционална програма за действие по програма „Еразъм+“ на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, Шумен, 2018.
3. Правилник за прилагане на системата за трансфер и натрупване на кредити на Шуменски университет, 2017.

доц. д-р Росица Петрова Михайлова
ШУ „Еп. К. Преславски“,
Педагогически факултет,
катедра „Социална работа“
r.mihaylova@shu.bg

"OH, CHE AMARA COSA È QUESTA PROSPETTIVA!":[1] СЪВРЕМЕННИТЕ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА В ОБУЧЕНИЕТО ПО ПЕРСПЕКТИВА

Ростислава Г. Тодорова-Енчева

"OH, CHE AMARA COSA È QUESTA PROSPETTIVA!": CONTEMPORARY CHALLENGES IN PERSPECTIVE LEARNING

Rostislava G. Todorova-Encheva

***Abstract**: This paper aims to outline the main issues in the process of perspective learning in the Pedagogy of fine arts degree's classes. Despite the fact that conclusions here have been based on the author's fifteen years' experience with students from the BA programs in the Konstantin Preslavsky University in Shumen, the same difficulties are present in the training process of all fine arts majors in Bulgaria. Definition of the main problems which art students face when learning perspective will suggest the right direction for improving teaching methods and techniques.*

***Keywords**: perspective, drawing, learning, students, literacy, spatiality*

Изследването е финансирано по проект „Визуални изследвания, форми на сетивност" № РД-08-85/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

Обучението по перспектива лежи в основата на подготовката на бъдещите художници и преподаватели по изобразително изкуство. Съдържайки в себе си основите правила, върху които се изгражда художественият образ в рисуването от натура, дисциплината „Перспектива" има своето място още

[1] Заглавието перифразира известния афоризъм, приписван на Паоло Учело от Джорджо Вазари. Увлеченият от изкуството на перспективата художник често по цели нощи седял зад бюрото си и „търсел убежните точки на перспективата", а когато съпругата му го викала да си легне, той ѝ отговарял „Oh, che dolce cosa è questa prospettiva!" („О, колко сладко нещо е тази перспектива!"). [1:72] Перифразата в заглавието „Oh, che amara cosa è questa prospettiva!" („О, колко горчиво нещо е тази перспектива!") с хумор обобщава в себе си отношението на повечето от съвременните студенти към лекциите и упражненията по перспектива, с които се сблъскват още в първия семестър.

в първите семестри от обучението на студентите по изобразително изкуство, както в педагогически насочените, така и в специализираните художествени бакалавърски програми.

Основните методи, чрез които се преподава перспективното рисуване, на пръв поглед изглеждат почти непроменени от времето на Ренесанса до наши дни [2: 499–500], но истината е, че духът на времето и процесите в развитието на изкуството оставят своя сериозен отпечатък не само върху методиката на обучение по перспектива, а и върху разбирането за значението на дисциплината въобще. Целта на настоящия текст е да формулира съвременните предизвикателства, с които се сблъсква преподаването на перспектива в университетска среда, да дефинира основните проблеми в него и да предложи посока на търсене на средства за справяне с трудностите. Всички изводи са направени въз основа на петнадесетгодишните ми наблюдения върху студенти в специалност „Педагогика на обучението по изобразително изкуство" на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски", но трудностите, за които става дума, се наблюдават в процеса на обучение по перспектива във всички художествени специалности и във всички български висши училища, без изключение.

Обучението по перспектива в Европа [2:497–499] и в България [3:504–505] се развива но аналогичен начин, като от края на XIX в. се премахва употребата на перспектографа като учебно пособие и се преминава основно към преподаване чрез наблюдение на перспективни модели, натурно рисуване на предмети и пейзажи, и усвояване на теоретични знания с помощта на специализирана учебна литература. Тези класически методи лежат в основата и на съвременното обучение по перспектива, както в основното и средното, така и във висшето образование в България, разбира се, поднесени в подходяща за възрастта на обучаемите и за контекста на обучението сложност. Например, още в IV клас учениците следва да се запознаят с понятието „гледна точка" и с визуалните промени, които настъпват в обектите при наблюдение от различна зрителна позиция [4].

Широкото навлизане на цифровите технологии във всяка сфера на живота ни, обаче, оставя своя отпечатък не само върху изкуството, но и върху начините на неговото преподаване. Компютърно-базираното обучение намира място в учебните програми по изобразително изкуство още в V клас, където учениците следва да усвоят понятието „дигитално изображение" и да се научат да прилагат компютърни програми за създаване и обработка на образи [5]. Постепенното задълбочаване на интеграцията на цифровите технологии с традиционните методи за обучение по изобразително изкуство цели не само развиване на изобразителните умения и навици на учениците, а и повишаване на тяхната дигитална компетентност и задълбочаването на техните ключови компетентности в областта на математиката, природните науки и технологиите [6]. Тази тенденция се запазва и в следващите класове, като усъвършенстването на дигиталните умения на учениците върви паралелно със задълбочаването на познанията им по перспектива [7; 8].

Засиленото присъствие на дигиталните технологии в обучението по изобразително изкуство в основното и средното образование е резултат от промените в учебните програми, които МОН предприе през последните няколко години. Резултатите от тези актуализации ще станат видими след време и би следвало да се отразят благоприятно на основния проблем, който се наблюдава в началото на обучението по перспектива на студентите по изобразително изкуство – липса на добре развито пространствено мислене. От този генерален проблем произтичат и всички останали затруднения, които превръщат аудиторните занятия по перспектива в сериозно изпитание, както за студентите, така и за преподавателя.

Причините за това са обективни и субективни. Между основните субективни причини ще посоча различната степен на развитие на визуалното възприятие, различното изходно ниво на знанията и уменията по художествено-практическите дисциплини и по перспектива, различното богатство на личния творчески опит и различната възраст на студентите. Обективните причини са свързани с липсата на достатъчно задълбочени знания по математика и особено по геометрия, които могат да бъдат обобщени най-лесно чрез знаменателната фраза, която преподавателите по перспектива, без съмнение, чуват всяка година: „В училище бях зле с математиката, а това тук си е чиста математика“. Дори и при съществуващи знания за хоризонт, гледна точка и убежни точки, студентите се справят трудно с представите за триизмерния облик на двуизмерни обекти, както и с правилното боравене с мащаб. Това оказва влияние и върху нивото им на представяне по практическите художествени дисциплини, защото композирането и правилното изобразяване на обектите, наблюдавани от натура, ги затруднява. Сериозността на ситуацията е такава, че се налага съвременният преподавател по перспектива да проявява все по-голяма гъвкавост в търсенето на изход от нея. Една от възможните посоки е към интегриране на „аналоговите“ класически методи за обучение чрез рисуване от натура и перспективно чертане по задания, с възможностите за лесна и бърза визуализация на триизмерни образи, присъщи на цифровите технологии.

Хорариумът на дисциплината „Перспектива“ в различните университети и специалности в България варира сериозно, от между 45 и 150 часа аудиторна заетост, разпределени в различно съотношение на лекции спрямо упражнения в рамките на 1 до 4 семестъра в педагогическите специалности по изобразително изкуство, до между 60 и 120 часа, разпределени в различно съотношение на лекции спрямо упражнения в рамките на 2 до 4 семестъра в специализираните художествени специалности.

Наложилата се в практиката на преподаване учебна литература никак не е многобройна и се свежда основно до най-популярния учебник по перспектива с автор Тома Григоров, който е насочен към учениците в художествени гимназии и студентите в художествените академии [9]. Тази книга се употребява понякога и в комбинация с някое от останалите три популярни

заглавия – на Б. Денев, А. Баришников и П. Чуховски [3:505]. За съжаление, всички тези издания датират от 40-те, 50-те и 60-те години на XX в., като само учебникът на Т. Григоров е претърпял второ, допълнено и осъвременено издание през 90-те години на миналия век. През последните десетилетия обаче се забелязва устойчив интерес към англоезичната учебна литература по перспектива, отразен в нарастващото желание на българските издателства да запълнят свободната пазарна ниша с превод и публикуване на учебни помагала и самоучители по перспектива и перспективно рисуване. Най-добрите подобни издания до момента са ръководството на Фил Мецгер [10] и помагалото на Матю Брем [11], но нито едно от тях не може да бъде дефинирано като пълноценен и годен за самостоятелна употреба учебник по перспектива.

Установената методическа практика на преподаване на перспектива на университетско ниво се свежда основно до обучение в употребата на проективните методи, използвани в учебника на Т. Григоров [9:53–78]. Заради сравнително беглите обяснения на автора, които са били източник на затруднения и за самата мен като студент по изобразително изкуство, вече в ролята на преподавател по перспектива, ми се наложи да търся начини за по-ясното изложение на методите – с подробно излагане на етапите на проектиране и със съставянето на по-голям брой условия на перспективни задачи. За да облекча процеса на обучение, си поставих и допълнителната цел да проследя в сбит вид историята на развитието на перспективните системи и методи за перспективно изграждане, както и историята на развитието на перспективните трактати и научни изследвания по перспектива през вековете [12].

Тези решения дадоха своите положителни резултати през годините, докато не се стигна до момент, в който профилът на новоприетите студенти в специалност „Педагогика на обучението по изобразително изкуство" не стана твърде разнообразен, а нивото на техните художествени знания и умения – твърде разнородно. Обясненията за естеството на перспективата като наука, за характера на основните перспективни явления, за основните перспективни елементи и правила за конструиране на достоверно обемно изображение на предметите върху двуизмерната изобразителна плоскост, на основните правила за светлосянъчно изграждане, на перспективата на хвърлените сенки и на отраженията, отнемаха все повече време и все повече намаляваха количеството аудиторни часове, в които обстойно могат да се преподават конструктивните методи за перспективно изграждане. Поради тази причина се наложи да се търсят начини за съкращаване на времето за преподаване и упражнения чрез чертане и решаването на отделни казуси, като изход се намери в употребата на цифровите технологии.

През последните пет години на практиката ми, мултимедийните презентации се установиха като основен метод за преподаване на базисните теоретични постановки на линейната перспектива, както и на историческите данни за развитието на различните перспективни системи, употребявани в изобразителното изкуство. Интерактивната дъска се превърна в основното

ми средство за подробно обяснение и визуализация на перспективните методи за конструиране, заради възможността преподаването чрез чертане да се извършва директно на екрана ѝ, вместо с маркери и ръчни чертожни инструменти върху бялата дъска. Наложи се промяна и в начина на проверка на знанията на студентите, като към класическия изпит за оценяване на практическите умения чрез решаване на перспективна задача, изискваща конструиране на изображение по предварително зададено условие, се прибавиха и тестове за оценяване на придобитите теоретични знания. Всички тези методически нововъведения определено помагат за постигането на известни резултати в желаната посока, но все още не успяват да доведат до максимална оптимизация на обучителния процес. Ето защо ми се струва необходимо да се отиде още една стъпка напред и да се проведе целенасочено експериментално изследване, насочено към създаване на методически модел за приложение на цифрови технологии в обучението по перспектива, който да послужи като средство за развиване на пространственото мислене на студентите по изобразително изкуство.

Един организиран педагогически експеримент би могъл да диагностицира по-точно основните празноти в знанията и уменията на обучаемите, да проследи по-точно напредъка им в процеса на обучение по време на семестъра (чрез тестове и работни листове) и да прецизира оценяването на резултатите им в края на обучението като степен на постигната перспективна грамотност (чрез самостоятелно решаване на перспективна задача по предварително зададено условие). Вече постигнатата чрез включването на мултимедийни презентации и употребата на интерактивна дъска оптимизация на процеса на преподаване може да бъде допълнително усъвършенствана чрез прилагане на нови цифрови инструменти като специализирани векторни графични редактори и програми за 3D моделиране. Тези инструменти могат да се окажат полезни в две основни направления – да осигурят по-лесната и по-нагледна визуализация на трансформациите на двуизмерни обекти в триизмерни изображения, както и да подпомогнат постигането на по-голяма бързина и нагледност в решаването на перспективните задачи. Например употребата на векторния графичен редактор Adobe Illustrator би могла да улесни изключително много правенето на подготвителните планове при решаването на перспективните задачи (перспективната квадратура във всичките ѝ ракурси, грундрисите и дългите проектили се чертаят много по-бързо, отколкото на ръка), а един лесен инструмент за 3D моделиране със свободен достъп като Google SketchUp би могъл да представи по изключително нагледен начин трансформацията на един двуизмерен грундис в триизмерен обект.

При провеждането на целенасочен експеримент, разбира се, могат да се използват и възможностите на друг подобен графичен софтуер, но описаните два инструмента представляват добра комбинация от професионален, по-универсален и съответно по-скъп, и по-достъпен и лесен за разучаване софтуер, който разполага не само с платена професионална версия, но и с

безплатна такава, като освен това разполага с хранилище и е съвместим с останалите услуги на Google. Последното е от особено значение, защото към процеса на обучение по перспектива могат да се включат и възможностите за ефикасна комуникация и проверка на знанията, които дава виртуалната образователна платформа Google Classroom. Включването и на виртуалната класна стая в набора от цифрови методи, които преподавателят може да използва, ще му позволи не само да задава електронни тестове в рамките на аудиторните занятия и извън тях, но да създава и допълнителни електронни курсове с добавени материали, както и да отправя дистанционно задачи за самостоятелна подготовка, които студентите могат да изпълняват както чрез цифрови графични редактори и моделиращи инструменти, така и чрез ръчно чертане, и след това да изпращат изображенията обратно на преподавателя.

Въвеждането на изброените, а и на други подобни средства и методи в обучението по перспектива на студентите по изобразително изкуство не бива да се превръща в самоцел, не може и не бива да измести рисуването от натура и изработването на ръчни перспективни чертежи. Но балансираното съчетаване на възможностите на цифровите технологии с възможностите на класическите упражнения по перспективно рисуване, които тренират ръката и окото на художника, определено притежава потенциал за повишаване на перспективната грамотност на студентите. Това със сигурност ще допринесе и за развиване на тяхното пространствено мислене, което от своя страна ще се отрази благоприятно и върху резултатите им в обучението по всички практически художествени дисциплини.

Литература:

1. **Vasari, G**. Le Vite – Edizioni Giuntina e Torrentiniana. Fiorenza: Torrentino, 1550 e Giunti, 1568. Достъпна на:http://vasari.sns.it/vasari/consultazione/Vasari/indice.html (Accessed 25 March 2019).
2. **Тодорова, Р.** Обучението по изобразително изкуство и преподаването на перспектива в европейската художествена и образователна практика – исторически данни. // Годишник на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски", Педагогически факултет, Т. XVII D. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски" 2013, сс. 495-501.
3. **Тодорова, Р. Петрова, Г.** Обучението по изобразително изкуство и преподаването на ерспектива в българските училища през Възраждането. // Годишник на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски", Педагогически факултет, Т. XVII D. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски" 2013, сс. 502-506.
4. Учебна програма по изобразително изкуство за IV клас. МОН, 2019/2020. Достъпна на: https://www.mon.bg/bg/2190, (Accessed 30 March 2019).
5. Учебна програма по изобразително изкуство за V клас. МОН, 2016/2017. Достъпна на: https://www.mon.bg/bg/2000 (Accessed 30 March 2019).

6. Учебна програма по изобразително изкуство за VI клас. МОН, 2017/2018. Достъпна на: https://www.mon.bg/bg/1998 (Accessed 30 March 2019).
7. Учебна програма по изобразително изкуство за VII клас. МОН, 2018/2019. Достъпна на: https://www.mon.bg/bg/1690 (Accessed 30 March 2019).
8. Учебна програма по изобразително изкуство за VIII клас. МОН, 2017/2018. Достъпна на: https://www.mon.bg/bg/28 (Accessed 30 March 2019).
9. **Григоров, Т.** Перспектива. София: Просвета, 1998.
10. **Metzger, F**. Izkustvoto na perspektivata: osnovno rakovodstvo na hudozhnika (materiali i tehniki) (The art of perspective: The ultimate guide for artist in every medium). Sofia: Knigomania, 2007.
11. **Брем, М.** Перспективата: как да я видим и нарисуваме. София: Книгомания, 2016.
12. **Тодорова, Р.** Перспектива – I част. Велико Търново: Фабер, 2011.

доц. д-р Ростислава Георгиева Тодорова-Енчева
rostislava.todorova@shu.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски“

РАЗВИТИЕ НА КОМБИНАТОРНИТЕ УМЕНИЯ НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ПРИ МОДЕЛИРАНЕ С ПРИРОДНИ ФОРМИ

Светла Хр. Петкова

DEVELOPMENT OF THE COMBINARY SKILLS OF CHILDREN OF PREGNANT AGE MODELING WITH NATURAL FORMS

Svetla Hr. Petkova

***Abstract**: The tasks of developing the combinatorial abilities and skills of the 6-7 year old children described in this paper are grouped into three groups. Dealing with them develops obser- vency, wisdom, combinability, enriches their ecological culture, establishes the endless wealth and diversity of natural forms. The pedagogue can determine the degree of intellectual activity of children by different indicators, the degree of acquiring skills and abilities, combining in whole different complexities.*

***Key words**: Combinatory, Combination capabilities, Combinatory activity, Combinatorial tasks*

Изследването е финансирано по проект „Съвременни аспекти на педагогическата комуникация“ № РД-08-81/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Комбинаториката е дял от математиката, който изучава възможните комбинации с известен предмет или числа. Създаденият от комбинаториката продукт трябва да синтезира в себе си характеристиките на всички науки в единен комплекс – психология, физиология, биология, математика, физика, изобразително изкуство, изразяващ оптималното творческо виждане на автора.

Комбинаториката набляга преди всичко на конкретната форма, защото формата дава точна информация за функционалното предназначение на разнообразните групи предмети.

Съществуват:

– форми от природата;

– форми, създадени от човека;

– форми, които се разглеждат като синтез от първите две. Същността им се състои в това, че се създават от човека, като се вграждат и елементи от природните форми.

Преобразуването на действителността е резултат от духовно-творческа, умствена, практическа, манипулативна и физическа дейност на човека.

В тесен смисъл целта на комбинатериката е добиване на знания за основните елементи, които съставят пространствената действителност, различните връзки между тях, както и знания за предизвикване на най-разнообразни комбинации между тях. Комбинаторната дейност е своеобразен феномен в системата от художествено-техническото творчество. Знанията за комбинациите образуват система, която е необходима за приложение в художественото проектиране. Тези знания, които се усвояват в процеса на занимания в областта на комбинаторната дейност имат широк аспект на приложение в различни области от художественото творчество. Това касае решаването на множество графични, цветови и обемно-пластични задачи.

Много автори (К. А. Тимирязева, А. Матейко, Г. С. Струмилин, А. Пуанкаре, Л. С. Коршунова) развиват мисълта, че разрушението на старите системи и създаването от техните елементи на нови системи или комбинирането се явява фундаментален момент в творчеството.

Анализирайки структурата на конструктивните способности, Здравка Лисийска смята, че „конструирането е усилена интелектуална дейност на личността за построяване на образи, представи на предмети, обекти в мисловен план. Те са дейност за изграждане на оперативни образи, свързани с материализацията и практическото изработване на модели“ /2/. Тя посочва, че като се вземат всички основни характеристики на дейността, структурата на творческите и художествено-конструктивни особености на личността, могат да бъдат включени цяла система от множество разнообразни свойства на психическите познавателни процеси и личностни качества. В основата на тази система могат да се поставят: способностите за формообразуване, способностите за творческо мислене, комбинаторните способности, композиционните способности, техническите способности. Пътят за развитие на комбинаторните способности минава през конструктивната дейност и усвояването на практически опит за решаване на творчески задачи. Авторката разглежда цяла система от творчески способности, в която намират място и комбинаторните способности.

Комбинаторните способности са зависими от различните свойства на психичните процеси на личността при функционалната им изява в творческата дейност, за което от голямо значение е комбинативността и вариативността на творческото въображение.

Художествено-комбинаторните способности от функционална гледна точка са интерполат (преход, етап) към развитието на общите художествено-конструктивни способности.

За осигуряване на възможност за ограничаване на случайни решения за сметка на съзнателен избор в областта на художественото проектиране е необходимо развитие на комбинаторните умения на децата.

Разглеждането, анализирането и използването на обекти от природата в комбинаторната дейност способства за формиране и развитие на тези умения.

Целта на разработката е създаване на система от задачи и апробирането ѝ в педагогическата практика за стимулиране и развитие на комбинаторните умения на децата от предучилищна възраст

Предлагаме следната система от задачи, които се причисляват към общоизвестната класификация в конструирането:

- задачи за липсващи размери и детайли, липсващо звено в конструкцията;
- проектиране на конструкцията;
- конструиране на схеми;
- описания;
- преконструиране на изделия с цел усъвършенстване;
- конструиране по собствен замисъл;
- обяснение на технологичния процес;
- избор на заготовки и материали;
- избор на инструменти.

Задачите за развитие на комбинаторните способности и умения систематизираме в три групи:

Първа група задачи – **подготвителна** – в нея са включени подготвителни комбинаторни задачи, които подготвят децата за същинската дейност по комбиниране.

Към първата група задачи се включват следните комбинаторни манипулации: сравнение на предметите по форма; съпоставяне на предметите по величина и свойства, групиране по цвят и светлосила; манипулиране с модул; разпределение по големина; манипулиране с плоски и с обемни форми; задачи за ориентиране в пространството чрез подреждане на елементите.

Посочените задачи се решават в педагогически ситуации, продължителността на които не е определена.

Първата подготвителна задача, поставена пред децата, е:

- да се сравнят и групират природните материали по форма, по цвят и светлосила;
- да се сравнят по големина;
- да се подредят природните материали чрез редуване по форма и цвят.

Материалите, необходими за решаването на тази комбинаторна задача, са разнообразни природни образци, събрани при разходка сред природата.

Целта на задачата е децата да се подготвят за извършването на „същинската“ комбинаторна дейност, да се развият наблюдателността, съобразителността, комбинативността и обогатят екологичната си култура.

Втората подготвителна задача отново е свързана с предварителен досег с природното богатство, с неговото опознаване и опазване. По време на разходка се събират природни образци с по-особен строеж (например раковина, листа с по-особено разположени жилки и др.). В педагогическата ситуация се демонстрират примери, при които се използват закономерностите на природните форми при изработване на промишлени предмети и в архитектурата.

Решаването на втората задача изисква отговор на въпросите: „Как се образува формата?“, „Как нараства формата?“, „Има ли предмети с подобен строеж, които са създадени от човека?“ Чрез търсене на отговорите на тези въпроси се задълбочават познанията на децата за строежа и конструкцията на формата, за закономерностите при изграждането ѝ, за многообразието на природните форми дали първообраза или принципа на действие на сътворени от човешката ръка предмети.

При поставянето на третата подготвителна задача на децата се обръща внимание да разгледат внимателно природните материали, събрани по време на разходката сред природата и да ги класифицират в две групи. В първата група да включат такива, при които третото измерение се приема, че е равно на нула, т.е. двустранно отворени, плоски повърхнини, а във втората група – двустранно затворени (обемни) повърхнини.

Разглеждайки, манипулирайки и класифицирайки формите, създадени от природата, децата уточняват представи и задълбочават знанията си за двата вида повърхнини и установяват безкрайното богатство и разнообразие на природните форми. В същото време, решавайки тази задача, те класифицират това многообразие до плоски и обемни форми.

Всяка една от поставените задачи приключва с конкретна композиционна практико-приложна, художествено-творческа конструкторска дейност, която формира и развива комбинаторните умения у децата. Чрез тази дейност те навлизат в богатото тайнство на природните форми и природните красоти.

Втората група задачи – **основна** – поставени са по-сложни конструктивни, технологични задачи, които могат да се извършат чрез дейностите апликиране, моделиране, конструиране, макетиране с различни природни материали.

За решаването на задачите от тази група се извършват следните манипулации: за симетрично изграждане на композицията чрез транслация, композиция чрез ротация, огледална композиция с един модулен елемент, огледална симетрия и ротация с два елемента, дейност за пропорционализиране на елементите в цялото.

С реализирането на комбинаторните задачи се цели децата да се запознаят с основните симетрични отношения.

Материалите, с които се работи, отново са природни образци – листа, клонки, камъчета, миди, раковини, цветя и др.

След обстоен разбор на природните форми и отбелязване за пореден път на многообразието им, се търсят симетрични закономерности в тяхната

структура. По графичен път се показват всички отношения на симетрия в квадратен модул. Поставя се и задача по отношение на цветовото изпълнение в практико-приложната, художествено-творческа композиционна дейност на учениците.

Третата група задачи – **затвърждаваща** – посочват се една или две по-сложни комбинаторни задачи за контролна проверка и затвърждаване на комбинаторните умения у 6–7-годишните деца.

Към тази група задачи се включват по-сложни задачи от предложените в първите две групи задачи. Те включват в себе си много от характеристиките на две, три или повече комбинаторни задачи. Целта е да се установи степента на интелектуалната активност на децата по различни показатели, степента на придобиване на умения, компетенции и способности, за комбиниране в цялост на различни по сложност обекти. За комбинаторната дейност отново се използват природни материали, предварително събрани от самите деца.

Съдържанието на комбинаторните задачи се определя от възможностите, компетентността, творческото мислене, нестандартността на преподавателя и от неговото педагогическо майсторство.

Проблемът може да намери и по-трайно място в учебното съдържание по Образователно направление „Конструиране и технологии", защото „процесът на опознаване на света може да се реализира не само чрез поднасяне на готова информация от учителя и участие в репродуктивна дейност… да се предоставят възможности за осъществяване на активна познавателна и практико-приложна дейност за самостоятелно придобиване на знания, опит и умения в тази област" [4, 43].

Чрез използването на природните материали в комбинаторната дейност за решаването на предложените задачите се постига двуяка цел:

- първо – формиране и развитие на комбинаторните умения и способности на децата от предучилищна възраст;
- второ – целенасоченото им запознаване с богатството и разнообразието на природните форми, засилва интереса им към природата и желанието им да я опазват.

В педагогическия процес за формиране и развитие на комбинаторните способности и компетенции на децата от предучилищна възраст удачно би било приложението на „иновационни образователни технологии:

– Лапбук технология;

– информационни технологии;

– игрови технологии" [9, 141].

Целенасоченото развитие на творческите художествено-конструктивни умения на децата чрез използването на природни форми и решаването на комбинаторни задачи стимулира въображението, чувството им за красота и порядък, формира се екологична и технологична култура.

Литература:

1. Колев, Л. Основи на конструирането, пособие за учителя по трудово обучение. С. 1984 г.
2. Лисийска,З., Иванова. М., Колев,Л. и др. Теория и методика на трудовото обучение, С, Веда словена „ЖК“, 1994 г.
3. Пирьов, Г. Трифонов, Гр. Способности и развитие, С., Наука и изкуство, 1980 г.
4. Пейчева, Й. Познавателна активност и креативност в обучението по технологии и предприемачество. УИ „Еп. К. Преславски“, Шумен, 2018
5. Райчев, Р. Структурната комбинаторика в детските ръце, С., 1979 г.
6. Райчев, Р. Структурна комбивнаторика, С., 1995 г.
7. Райчев, Р. Комбинаторика, учебник за VIII клас на ССХУ „Народна просвета“, 1987 г.
8. Райчев, Р. Основни понятия по структурна комбинаторика, „Промишлена естетика“, кн. 4/71 и кн.1/72
9. Сотиров, Ч., И. Стоянова, Иновации в образованието.Сборник научни трудове от пътуващ семинар Одрин – Чанаккале-Дидим, Шумен, 2018.
10. Чакъров, Т. Художествено-творческо мислене, С., Наука и изкуство, 1982 г.

доц. д-р Светла Христова Петкова
svetla_1958.1958@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски

НАСОКИ И СЪДЪРЖАНИЕ НА СОЦИАЛНА РАБОТА С ДЕВИАНТНИ ЛИЦА

Светлана Ас. Игнатовска

GUIDELINES AND CONTENT OF SOCIAL WORK WITH DEVIANT PERSONS

Svetlana As. Ignatovska

***Abstract**: Social work with deviants requires wider interactions, wider support, and timely resolution of emerging issues. In this case, the preparation of the social worker will be crucial for the success of social work with these people, and this requires special attention and guidance, especially in the process of his / her professional training.*

***Key words**: socialization, social work, deviant behavior, deviant persons*

Изследването е финансирано по проект „Стратегии и технологии за преодоляване на агресията, насилието и девиациите в учебна среда“ № РД-08-82/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Една от основните задачи на социалните дейности и социалната работа е **социализацията** на различни субекти в риск. „Социализация е процесът, при който човекът усвоява отделния език, социалните ценности и преживявания (норми, нагласи, поведение, модели), културата, присъща на обществото, социалната общност или група“ [5:11].

За позитивното протичане на този процес е необходимо наред с подпомагането да се реализира ресоциализиращо, профилактично, превантивно, лечебно (медицинско и социално), квалификационно-педагогическо, социално-педагогическо и т.н. въздействие. „Взаимодействието със социалната микро и макросреда оказва съществено въздействие върху развитието и формирането на личността. Всяка личност, индивидуално и участвайки заедно с други личности в различни общности, създава и променя социалната среда. Това става чрез дейностите, които извършва детето в своя живот – игра, учене, труд, общуване. Важна роля във взаимодействието със социалната среда играят потребностите, мотивите и жизнените ценности на детето, неговият опит, психологическите му характеристики и ориентации“ [4:197].

Благодарение на насоки на взаимодействие със социалните субекти в риск става възможна тяхната социализация и интеграция в социума. Дори и тогава, когато пълната корекция и компенсация на последствията от риска върху субекта не се постига поради особеностите на социалния случай или на системата за социална работа, основите на неговото социално-позитивно развитие са вече положени и остава да се намерят пътищата за постигането на следващите етапи от процеса на социализация. Това невинаги означава, че социалната работа позволява пълното разрешаване на всички социални случаи, но предполага тяхната трансформация и формиране по такъв начин, че те да са в състояние и самостоятелно да се справят с проблемите си и да се интегрират социално.

Съдържанието и смисълът на социалната работа при лица в риск произтичат от спецификата на обекта. Оправдано е диференцирането на две големи субгрупи тук, към които се отнасят лицата в **здравен** и **социален** риск. Освен тази диференциация е необходима и такава на базата на характера (типологията) на риска. Обектът на социалната работа може да се систематизира така:

• ***деца в социален риск*:**
– изоставени деца;
– деца сираци;
– деца в семейства, подложени на физически и сексуален тормоз;
– безпризорни и безнадзорни деца („деца на улицата“);
– девиантни и деликвентни деца и юноши;
– деца и юноши в адикция и др.

• ***деца в здравен риск*:**
– с интелектуални увреждания;
– с тежки комуникативни нарушения;
– със сензомоторни и опорно-двигателни нарушения;
– с множествени нарушения;
– с хронични соматични заболявания;
– с психични заболявания.

Основните насоки на социалната работа при деца в риск се определят от **типа** на нарушенията (първичните увреждания) и от **спецификата** на вторичните явления (отклоненията в психичното и социалното развитие) при даден тип обекти на социалната работа.

В част от случаите основната тежест на социалната работа ще бъде върху социално-педагогическите аспекти на работата, в друга част – върху лечението и психофизическата рехабилитация, при трети – в медико-педагогическите взаимодействия, а при по-голямата част от обектите – и върху професионално-трудовата подготовка и социалната им интеграция.

„Ориентациите към **криминално поведение (crime – престъпление, злодеяние, провинение, нарушение на дисциплината)** на децата се класифицират още като девиации, противообществени прояви, асоциалност, ма-

лолетна престъпност, незаконни правонарушения и др. Все аналогии на отклоняващо се от социалната норма поведение. При **девиантното поведение (deviation – отклонение от нормата)** се наблюдават всички действия, породени от погрешно изградени детски убеждения, неправилни възгледи, негативни нагласи, порочни стереотипи, доминантни предпочитания в социалните позиции, множество отклонения от приетите норми на поведение. В основата на девиантното поведение стои отчуждеността от социално-позитивните модели, ценности и нагласи. При **деликвентното поведение (delinduent – този, който не е изпълнил дълга си, който е извършил нарушение)** са характерни нарушения на гражданските и юридическите предписания и закони, което означава, че това поведение във всички случаи подлежи на законова санкция или наказание. Девиантното поведение, обобщавайки в себе си проявите на антисоциалност и деликвентност, е характерен белег за изразена дефицитност в психологичното израстване на детската самоличност" [3:169].

Социалната работа с девиантни лица предполага провеждането на индивидуални, групови, семейни, в близката социална среда, обществени и специализирани дейности, насочени към ресоциализация и социализация на социалните случаи.

Индивидуалната работа предполага:

- начален етап, който включва:
  - запознаване с конкретния случай;
  - проучване на документите по случая;
  - установяване на причините за възникването на девиантно поведение;
  - планиране на социалните интеракции с лицето във времето – етапи, съдържание, методи, средства;
  - установяване на контакт с лицето;
  - изграждане на доверителни отношения;
- същински етап, който включва:
  - провеждане на консултации с екип и организация на социалната работа;
  - осъществяване на интеракции с лицето с включване на участниците в екипа;
  - работа чрез включване на обществени органи, организации и институции;
  - използване на ролеви и поведенски игри за усвояване на просоциално поведение;
  - събиране на информация за измененията в поведението на лицето;
  - набелязване и актуализация на допълнителни форми на въздействие при необходимост;
- заключителен етап, който включва:
  - оценка за резултатите от извършената работа;
  - обсъждане на резултатите с лицето и набелязване на насоки за самостоятелна работа;

– изследване на значими за осъществяването на нормативно поведение психични качества, свойства и особености на социалния случай;
– решаване на конкретни проблеми за приобщаване на детето и юношата в естествените социални отношения.

Груповата форма на социална работа предполага:
- работа по организация на приятелската среда – преодоляване на асоциалното влияние чрез изолиране на отделни лица от тази среда, насочване към нови приятели и отношения, преместване в друга среда и т.н. – според конкретните потребности и възможности;
- използване на методи като групов тренинг, ролеви игри, групово обсъждане на проблеми, групово вземане на решения и др.;
- организиране на нов приятелски кръг и адаптиране на лицето към новите условия.

Социалната работа в **семейството**:

Семейната среда и състоянието на семейството са от изключително голямо значение за преодоляването на девиациите в поведението и девиантното поведение. Но следва да се разграничават последните две понятия.

„Поведенските девиации, по правило, са **явления** на системното *нормативно* поведение, актуализирани случайно или спорадично като грешки, но са характерни и за други типове поведение, и при всеки от тях играят различна роля. При патологичното поведение те обикновено разкриват същността и съдържанието на характерна симптоматика или произтичат с *необходимост* от синдрома и симптомите на заболяването. В нормативното (просоциалното, социално позитивното) поведение девиациите са или случайни, или дори преднамерени (в случаите на функциониране от типа „проба-грешка"), но не притежават същностното за девиантното поведение качество **системност**" [2:85].

Затова е необходимо:
– обсъждане на проблемите с родителите;
– определяне на основните проблеми на семейството и на самото девиантно лице;
– обсъждане на пътищата за решаване и преодоляване на проблемите в семейството;
– консултиране на родителите по конкретни въпроси на детското поведение и в дадения социален случай;
– определяне на кръга от семейни задължения и форми на взаимопомощ, с които да бъде ангажирано детето – социален случай;
– определяне на вида и съдържанието на социални услуги за семейството, които биха се отразили благоприятно върху поведението на детето или юношата.

Социална работа в **близката социална среда**:
- предполага включване на близки, роднини, съседи и обществени авторитети по местоживеене за наблюдение, оказване на помощ и контрол;
- създаване на условия за съвместна работа;
- привличане на детето – социален случай, към дейности по местоживеене.

Включване на обществени **органи**, **организации** и **институции** в социалната работа със семейството:
- насочена е главно към организация на семейната среда;
- към подпомагане на семейството;
- към оказване на педагогическа помощ;
- съвместна работа с ръководството на училището, посещавано от детето;
- връщане на детето в училище, ако е отпаднало от обучение;
- оказване на влияние чрез фондации, неправителствени организации и др.

Актуализиране на **специализирани** дейности:
- поставяне под наблюдение и завеждане на отчет от инспектора по ДПС;
- издирване и връщане на детето в семейството при бягства от семейното жилище;
- включване на социалния работник по местоживеене в работата със семейството и детето – социален случай;
- включване на възпитател в социалната работа;
- санкциониране на семейството при неизпълнение на дадените препоръки;
- вземане на решения за възможни форми на въздействие и диференцирана работа със случая в местната комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните;
- съдействие за вземане на решение за настаняване на детето в специализирани центрове – ЦСРИДР (Център за социална рехабилитация и интеграция на деца в риск), ЦНСТ (Център за настаняване от семеен тип), ЦОП (Център за обществена подкрепа), ЦРДУ (Център за работа с деца на улицата) и др.;
- предоставяне на интегрирани социални услуги с цел идентифициране на рискови семейства и деца, превенция, социална подкрепа, посредничество, придружаване и консултиране;
- съвместна работа със специализирани институции.

Литература

1. Илиева, Г. Психология на детското развитие, С., 2002.
2. Карагьозов, Ив. Психологически проблеми на девиантното поведение, Бл., 2002, ISBN: 954-680-195-X
3. Кардашева, А. Психология за родители, Изд. „Ковачев", С., 2006.
4. Николова, С. Социалното развитие на деца с умствена изостаналост в приобщаваща среда. // www.sociobrains.com, Issue 45, May 2018, ISSN 2367–5721 (online), Bulgaria, 2018.
5. Такворян, Б., Г. Събева, Социализацията на детето като социално-педагогически феномен и практика при деца със СОП// Сб. „Иновации в образованието" – Пътуващ семинар Белград – Любляна – Италианска ривиера – Загреб (03.05.2016 – 11.05.2016), Фабер, 2016, с. 11–18, ISBN: 978-619-00-0477-6

доц. д-р Светлана Асенова Игнатовска
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет, катедра Специална педагогика
s.ignatovska@shu.bg

РИСУВАНЕТО ПО НАТУРА КАТО ФОРМА НА РАБОТА ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Светозар Й. Чилингиров

DRAWING BY NATURE AS A FORM OF WORKING IN FINE ART ACTIVITIES IN THE ELEMENTARY SCHOOL

Svetozar Y. Chilingirov

***Abstract**: Drawing in kind is a basic form of educational and fine art activity. In the initial stage of basic education begins the gradual and methodically purposeful anilitic-visual perception and depiction of objects from nature. By drawing fruit, flowers, household objects, objects and phenomena from the natural and architectural environment, etc., by studying their characteristic shape, parts, proportions, colors, etc., children are interested in beauty in nature and its rich variety of forms and colors. In the general process of artistic and aesthetic upbringing in elementary school, natural drawing, besides a useful means of developing observation and constructively-spatial thinking, also helps to form an aesthetic attitude towards reality. In this process, almost all thought processes are involved in unity – analysis and synthesis, comparison, generalization and specification.*

***Key words**: Drawing, Nature drawing, Fine art, Elementary school*

Изследването е финансирано по проект „Визуални изследвания, форми на сетивност“ № РД-08-85/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Една от най-важните задачи пред образованието днес, е то достатъчно бързо и гъвкаво да промени и развива своите педагогически технологии, методики и форми на реализация. В българското училище това изискване намира своето решение в учебните програми, които непрекъснато се обогатяват и променят. Както определя Д. Балкански: „Днес особено значение за усъвършенстване на обучението се отдава на особеностите на учебно-възпитателния процес в началните класове, защото това е периодът, в който мисловните процеси вече имат за основа по-голям образно представен материал, започват да се проявяват индивидуалните творчески способности“ [3:33].

Обучението по изобразително изкуство в начална училищна степен е насочено към емоционално-естетическата отзивчивост на детето към обектите и явленията от действителността и произведенията на изкуството. „Изобразителното изкуство е най-съвършената педагогическа игра; при него е налице отличен баланс между образователна и възпитателна функция, между наблюдение, познание и сръчности". [4:1044] Обучението по предмета съдейства за развитие на зрително-възприемателните и изобразително-творческите способности на децата, на познавателните им психични процеси. Осъществява се чрез утърдени в практиката по предмета форми на учебна работа.

Чрез формите на работа в зависимост от целите и задачите на урока се възприемат и отразяват целенасочено различни аспекти от действителността – в рисунки, апликации, пластики, декоративно-приложни проекти и художествени конструкции. Формите на работа по изобразително изкуство са функционално, диалектически свързани, като способстват за естетическо усвояване на действителността и за формиране на художествено отношение към нея.

В обучението по изобразително изкуство се прилагат разнообразни форми на учебна работа, като основните са: **по натура, по памет и впечатление, по представа, въображение, асоциации** и др. Без да се познават характерните особености и развиващите страни на отделните учебни форми на работа, обучението по предмета не може да бъде успешно проведено. „Всички форми на работа по изобразителни дейности съдействат за развитие на мисленето, въображението, зрителната памет, за интелектуалното и емоционалното развитие и формиране на художествената култура у децата" [2:135].

Рисуването по натура е основната форма на учебна изобразителна дейност. „При тази форма на работа децата извършват подражателно (иконично) изобразяване на конкретен обект (или група обекти) чрез съзнателно наблюдение, при което мисловните процеси вземат дейно участие. В процеса на визуалното възприемане на обекта от рисуващия, цикълът „наблюдение, възприемане и изобразяване" се повтаря многократно до завършване на задачата. Целта на възприемането е обектът да може да се изучи, за да може да се изобрази. Проведено целенасочено, пълноценно и задълбочено то гарантира успеха на практическата изобразителна дейност.

В началния етап на основна образователна степен започва постепенното и методически целенасочено анилитично – визуално възприемане и изобразяване на обекти от натурата. Тук е мястото да се отбележи, че тази форма на работа изисква притежаване на богати и развити възприятия, както и на достатъчна волева стабилност за съсредоточаване на вниманието. Такива качества подрастващите до седмата си година все още не притежават в нужната степен на развитие. По тази причина: „Вниманието на децата в предучилищна възраст е нетрайно и неустойчиво, поради което те трудно вникват в спецификата и подробностите на обектите и явленията. При преднамерено наблю-

дение на определен предмет децата забелязват детайл от него или признак, като не успяват да разграничат главното от несъщественото при изобразяването му“ [1:136]. Съсредоточаването им при непосредствено наблюдение достига максимум 10 минути. На тази възраст те рисуват, апликират и моделират достъпни за възприемане и възпроизвеждане обекти от заобикалящата ги среда–образи на животни и птици, човешка фигура, превозни средства, дървета, сгради, цветя и много други, най-вече по памет, по впечатления или по изградена в тяхното съзнание представа за даден обект, по асоциативни връзки, породени от анализа на образци или показ на действие.

В началното училище рисуването по натура става естествено логическо продължение на предметното рисуване от детската градина. На първо място тази нова форма на работа е възможна за осъществяване благодарение на по-високата степен на развитие на зрителния анализатор. С помощта на зрението човек възприема много от качествата на заобикалящия го предметен свят: форма, големина, пропорции, цвят и др. По-голяма част от знанията за действителността се основава на зрителното възприятие. Системата „око-мозък“ притежава по-голяма готовност да възприема значително повече (приблизително 100 пъти) информация, в сравнение със системата „ухо-мозък“. Повишена е способността на децата да анализират и синтезират получените визуални впечатления. Освен нагледно-образното, интензивно се развива логическото мислене и вниманието, което става по-устойчиво и концентрирано. Влияние оказва и натрупаният от учениците по-голям изобразителен опит.„Възприемането и отразяването на обектите и явленията от действителността е на много по-високо ниво, а обогатеното цветоусещане, усвояването на пространството и променениият подход на формоизграждането през този стадии създават предпоставка за по-честа работа по натура.“ [6:19]

Рисувайки по натура плодове, цветя, предмети от бита,обекти и явления от природната и архитектурна среда и др., изучавайки тяхната характерна форма, части, пропорции, цветове и др., децата проявяват интерес към красотата в природата и нейното богато разнообразие от форми и цветове. Малките художници виждат хармоничното съотношение между частите и цялото, улавят ритъма на формите и приятните цветови съчетания. Така в общия процес на художествено-естетическото възпитание в началното училище натурното рисуване, освен полезно средство за развитие на наблюдателността подпомага и формирането на естетическо отношение към действителността. „Интерес към натурното изобразяване от децата се изгражда в резултат на правилна и целенасочена организация и ръководство на изобразителната дейност, при подбор и съчетаване на подходящи методи и похвати. По този начин непълното възприемане на детето постепенно се развива в целенасочено наблюдение, за което спомагат и наблюденията на обекти и явления от околната среда“ [2:134].

Рисуването по натура активизира цялостната умствена дейност. В хода на възприемането и възпроизвеждането, децата се учат да сравняват предме-

тите, поставени като модели. Чрез анализ на тяхната форма, големина, части, съотношение и взаимно разположение в пространството, локален цвят, специфични детайли и др. В този процес участват в единство почти всички мисловни операции–анализ и синтез, сравнение, обобщение и конкретизация. Първоначално предметът от натура се възприема като цяло. След това той се анализира от учителя с активното участие на учениците. Накрая, в процеса на изобразяването му, частите на предмета отново се обединяват в едно цяло, тъй както е той в действителност. С други думи, на практика се осъществява *синтез–анализ–синтез*, като доминиращи мисловни процеси.

Д. Лозенски отбелязва: „Натурното рисуване развива пространствено-конструктивно мислене и виждане. На рисуващия е необходимо ясно да се представи конструкцията на предмета, взаимната връзка между неговите части, характерът на формата, положението на предмета в пространството“ [5:246]. А когато предметите от натура са два и повече, изобразителната задача се усложнява. Едновременно с това се повишава развиващото въздействие на тази форма на рисуване.

Рисуването по натура развива способността на учениците от начална училищна възраст да изобразяват ясно поставените модели, като влияе и върху развитието на образно-зрителната памет. В практическата дейност след това се затвърдяват представите, придобити при анализиране на натурата. Развиват се и останалите видове памет: двигателна, емоционална, словесно-логическа.

Нито една форма на работа по изобразително изкуство не осигурява толкова активно и волево внимание на учениците към предмета, към анализа на неговата структура, както рисуването по натура. Развиват се качества на вниманието като разпределеност, устойчивост, концентрираност, които пък от своя страна осигуряват по-доброто протичане на останалите психически процеси.

Обобщено, значението на натурното рисуване се изразява основно в три направления:

1. Развитие на изобразително-творческите способности на учениците;
2. Развитие на общи способности;
3. Формиране на естетико-художествена култура

Освен това тази форма на работа дава възможности за:

- разширяване и задълбочаване на познанията за обектите и явленията от заобикалящия свят;
- развиване на умения и качества за възприемане на важното, съществено, характерното от заобикалящата действителност;
- развиване на умения за анализ на натурата от изобразителна гледна точка;
- развиване на способности за изобразяване на различни обекти;
- развиване на способности за естетическо възприемане и естетическа оценка;

- развиване на естетически вкус и естетическо отношение към заобикалящия свят.

Да се научат учениците от начална училищна възраст внимателно да наблюдават, да анализират и възпроизвеждат поставените модели от натура не е лека задача. За това всеки учител трябва да се стреми, използвайки правилни и целесъобразни методи и техники, да формира у учениците умение по-задълбочено да наблюдават натурата, по-точно и ясно да я изобразяват в рисунките си. За целта, още след уточняването на постановката се пристъпва към анализ на моделите. Чрез него се разкриват формата, конструкцията, както и основните елементи, осигуряващи уникалността на всеки участващ в постановката модел. На показ се извеждат естетическите им особености-цветови съчетания, пропорции, оригинални форми, интересна конструкция и пр. Насочването на вниманието към тях трябва да породи емоционални състояния, които в последващата изобразителна дейност да се отразят творбите на учениците. От значение е анализът да бъде придружен с демонстрация на учебната дъска или на лист, където най- често се разглеждат проблеми свързани с композиционното поместване, конструктивни особености, живописни или други изразни средства за изграждане и пр. В уводната част на урока, учениците вземат активно участие чрез използване на беседа, проблемни ситуации и други методически средства. Особено полезен в уводната част на урока може да бъде тестово-проблемният метод, който може да направи целия процес по възприемането на натурата по целенасочен.

По време на самостоятелната работа учителят осъществява нужните корекции при възникване на трудности в практико-изобразителната дейност. Предимно индивидуални, те са обвързани с изпълнение на показателите, отнасящи се към проблемите на детската изобразителна грамотност.

Урокът по натурно рисуване завършва с конферанс. Учителят подбира различни по качества детски творби, които се обсъждат и анализират съобразно изяснените в началото на часа изобразителни проблеми и задачи. Сравненията и изводите трябва да са конкретни предвид факта, че обектите за изобразяване и представените рисунки стоят материално и визуално пред учениците. Посочват се пътища за преодоляване на пропуските и се изразява задоволство от постиженията им. В края на часа учителят обобщава постигнатите изобразителни резултати.

В заключение може да се отбележи, че изобразяването по натура е основа на всички останали дейности, като най-вече е свързано с рисуването и моделирането по памет и впечатление. В периода на начална училищна степен се развиват активно детските психически и интелектуални сили. Чрез натурното рисуване се повишава способността на учениците за аналитично наблюдение на предметите и явленията от действителността, което допринася за качествено подобряване и обогатяване на зрителните представи. Развива се умението за обобщаване и синтезиране на зрителните възприятия. Логи-

ческият анализ на натурата пък съдейства за натрупване на първоначални познания у учениците, свързани с усвояването на перспективните явления.

Литература:

1. Андреев, М. (1987) Дидактика, София „Народна просвета".
2. Балкански, Д. (2015) Изобразителната дейност в детската градина, Университетско издателство „Еп. К. Преславски", Шумен ISBN 978-619-201-058-4.
3. Балкански, Д. (2007) Обучението по изобразително изкуство в полето на авангардизма, Университетско издателство „Еп. К. Преславски", Шумен.
4. Дейков, Я. (2016) „Годишник на шуменския университет „Еп. К. Преславски" ISSN 1314-6769 Университетско издателство „Еп. К. Преславски", Шумен.
5. Лозенски Д., Димчев В., Немцов Д., (1970) Учебник по рисуване, София „Народна просвета".
6. Чилингиров С. (2017) Тестово- проблемният метод в обучението по изобразително изкуство в началното училище, Университетско издателство „Еп. К. Преславски".

Светозар Йорданов Чилингиров, доцент- доктор
Шуменски университет „Еп.К.Преславски"
Педагогически факултет
Катедра „Визуални изкуства, теория и методика"
s.chilingirov@shu.bg
chilingirov@yahoo.com

АЛГОРИТЪМ ЗА ОЦЕНКА НА ДЕТСКОТО РАЗВИТИЕ

Севджихан А. Еюбова

ALGORITHM FOR CHILD DEVELOPMENT ASSESSMENT

Sevdzhihan A. Eyubova

***Abstract**. The assessment of child development is a process of observation, evaluation and comparing the child`s performance on specific milestones to that of children from the same age group and gender. Main goal of each diagnostic session is to obtain child`s developmental profile which includes current skills, abilities and difficulties. Expert interpretation of this developmental profile also combines information for possible biological, social and psychological risks. This report proposes an algorithm for child development assessment that includes parents as an active part of the evaluation process.*

***Key words**. Child development, assessment, algorithm*

Изследването е финансирано по проект „Съвременни аспекти на педагогическата комуникация“ № РД-08-81/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Оценката на детското развитие е процес на наблюдение, изследване и сравняване на представянето на детето по определени показатели с това на децата от същата възраст и пол. Крайна цел на всяка диагностична сесия е да получим профил на развитието на детето, включващ актуалните умения и затруднения. Експертната интерпретация на този профил изисква при изследването да се комбинира информация и за възможните биологични, социални и психологични рискове. Съвременният фокус при прилагането на инструменти за оценка на детското развитие, освен изследване на конкретни показатели, е насочен и към идентифициране на рисковите случаи с цел ранна интервенция. Настоящият доклад предлага алгоритъм за оценка на детското развитие, който включва и родителите като страна в процеса на оценяването.

Какво е това детско развитие ?

Детското развитие се дефинира едновременно като период, но и като процес на физическо, когнитивно и социално израстване, което започва още вътреутробно и продължава до юношеството. Растежът и развитието на мо-

зъка и централната нервна система често се назовава и с термина психомоторно развитие и обичайно се разглежда в четири основни области на развитие:

- груба и фина моторика
- езиково-говорно развитие
- личностно-социално и адаптивно развитие
- когнитивно развитие

Вътреутробното развитие на мозъка започва през 4 г.с. и продължава с интензивни темпове в периода на ранното детство. Развитието на мозъка и по-специално неврологичната зрялост са най-честият таргет при проучванията и скрининга на детското развитие. Неврологичното съзравяне е сложен процес, който включва клетъчен растеж, миграция, специализация, свързване в сложна синаптична мрежа, миелинизация и продължава до втората декада от живота. Изброените елементи са определящи за мозъчното развитие и представляват препрограмиран процес при всички деца.

Какво е това нормално развитие ?

Параметрите на детското развитие са относително постоянни и в рамките на широки граници, но скоростта, с която децата достигат до определени показатели на развитие, варира.

Уменията се изграждат последователно, т.е. показателите за определена възраст и от една функционална група са предшествани от други – например преди да могат да вървят самостоятелно, децата трябва да могат да седят без опора.

Нормалното развитие е свързано със способността за изпълнение на определена задача в определена възраст в сравнение с представянето на децата от същата възрастова група. Усвояването на ключови и базови умения, като например вървенето, наричаме показатели за развитие. Възрастта, в която се усвояват отделните умения, може да варира. Средната възраст е възрастта, в която половината от изследваната детска популация усвоява определено умения. Граничната възраст е възрастта, в която показателят би следвало да е усвоен и е 2 стандартни отклонения след средната.

От съществено значение е да се знае кои показатели за развитие са с най-висока консистентност. Например социалната усмивка на 8-седмична възраст е консистентен показател, докато пълзенето не е. Пълзенето като показател и време на появя варира значително, както и някои деца с типично развитие никога не се научат да пълзят.

Генетичните фактори са определящи за потенциала на развитие, но факторите от средата имат значимо влияние върху профила на развитие. Позитивните преживявания, стимулиращата среда, качествените взаимодействия [13] през ранното детство могат да подобрят развитието на мозъка особено в областта на говорните и социалните умения. За съжаление обратното също е важно – негативният ранен опит повишава уязвимостта на мозъка, както може да засегне и развитието му [12].

Колко чести са нарушенията в развитието ?

Нарушенията в развитието са хетерогенна група състояния, които са с начало ранното детство и се проявяват като закъснение или нетипичен модел на развитие в една или няколко области като например моторика, сензорика, комуникация, когнитивна област, поведение и др. Комплексността и тежестта на нарушение, както и ефектът му върху функционирането на детето и социалната му адаптация и достъпът до образование се влияят от множество биологични, социални фактори и фактори от средата, които си взаимодействат [14].

Общата честота на нарушенията на развитието е между 5 до 15 % [2]; [10]; [1]. Тези нарушения често са свързани както с медицински, така и с поведенчески проблеми, които водят до дългосрочни затруднения в социалната адаптация, повишен риск за обучителни и ментални проблеми. Въпреки научните публикации, които акцентират върху важността на ранната детекция, все още резултатите за ранно идентифициране на случаите с нарушения в развитието са незадоволителни, нерядко липсва консенсус и е налице разминаване в практиките при обследване на нервно-психическото развитие на децата.

Субективната преценка, която се базира на формално наблюдение и отхвърляне на притесненията на родителите с препоръка да се чака „детето да израсте проблема си“ все още често се използва, но така много деца пропускат възможността да бъдат насочени своевременно към услуги за ранна интервенция. Особено често това се случва при закъснения в езиково-говорното развитие [5]; [6]; [2].

Използването на стандартизирани тестове за оценка на развитието може да е от полза при диференциране на типичното от атипичното развитие. Структурираното изследване на детското развитие, чрез приложение на скринингови скали, интервюта с родители или използването на стандартизирани системи за наблюдение на поведението имат за главна цел да дадат количествена и качествена оценка на развитието към момента на приложението им. Освен това подобни изследвания и диагностични сесии предлагат и много добра възможност за промоция на здравето.

Децата се развиват с различни темпове, но е от изключително значение да бъдат идентифицирани тези, които се отклоняват от очакваната и типичната за възрастта траектория на развитие. Поредица от проучвания [3]; [4] подкрепят ранното идентифициране на рисковите случаи и дават доказателства за подобряване на прогнозата при деца с нарушения в развитие при включването им в програми за ранна интервенция [11]; [9]; [8].

Какво представлява оценката на детското развитие ?

Оценката на детското развитие е процес на събиране на информация за детето, която да бъде използвана при планиране на образователните дейности, които да са съобразени с индивидуалните потребности на детето така, че то да може да учи пълноценно. Оценката е критичен елемент за качество в образованието. Учителите извършват оценяване и наблюдение с цел да по-

лучат информация какво детето знае и може да изпълни [7]. Наблюдението и документирането на представянето на детето по време на една учебна година например ще позволи на педагозите да имат подробен профил за обучителните възможности на детето. Благодарение на такъв тип информация се улеснява създаването на индивидуален учебен план и ефективни указания за учене. Освен това оценката на детското развитие и документирането на целия процес е възможност и за родителите да разберат кои са силните и слабите страни на детето им и да разширят начините за учене и в домашни условия.

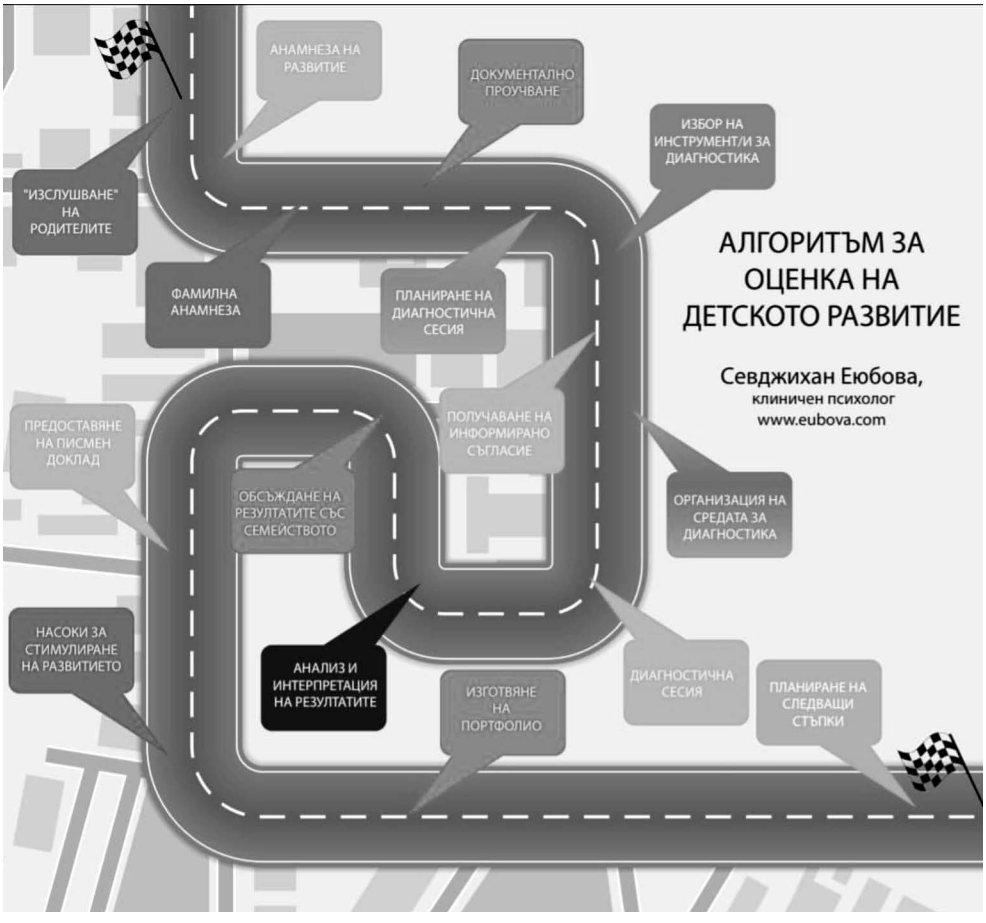
Алгоритъм за оценка на детското развитие

С думата „*алгоритъм*“, от арабски език, се означава система от последователни действия за решаване на дадена задача. Оценката на детското развитие представлява специализиран процес на събиране на информация чрез различни методи, изграждане на хипотези и тестването им, обработване и систематизиране на получените резултати и предоставяне на обратна връзка на заинтересованите страни.

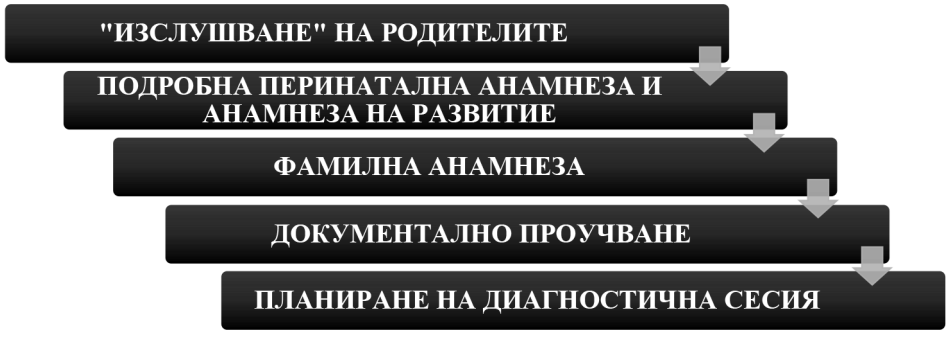
Създаването на алгоритъм за детско развитие е от значение за начина, по който се събира, анализира и използва информацията, свързана с детското развитие (вж. **Фигура 1**). Алгоритъмът има за цел да подкрепи не само различните специалисти, ангажирани в оценяването, но и родителите, които също следва да бъдат включени активно във всеки един от етапите на оценяване и планиране на следващите стъпки.

Предложеният алгоритъм за оценка на детското развитие включва три основни етапа – подготвителен, същински и заключителен, всеки съставен от пет последователни стъпки или общо петнадесет действия, чрез които се изпълнява целият процес на оценяване.

Подготвителен етап. Този първи етап реално представлява поставянето на началото на оценката на развитието, чрез насочване на семейството или детето за оценяване (вж. **Фигура 2**). Съществена стъпка в изпълнението на този етап, а и цялостното оценяване е „изслушването“ на родителите – техните основни притеснения, какви са нагласите, знанията, очакванията им както и до колко са склонни да кооперират на специалистите. По време на „подготвителния етап“ специалистите събират подробна анамнеза (история) на развитие на детето, която включва и важна информация за протичането на бременността и перинаталния период (напр. стойности на АПГАР, които ако са ниски са предиктор за проблеми в развитието). Фамилната анамнеза, хроничните заболявания и информацията за генетични рискове е съществена при функционалната оценка на всеки случай. На този етап и при наличие на информация за остри / хронични заболявания, които имат отношение към развитието и функционирането на детето, от семейството се изисква да предостави документация от консултация с медицински специалисти – амбулаторни листи от прегледи, фишове от лабораторни и образни изследвания, епикризи и др. Едва след извършването на тези действия може да се планира диагностична сесия.



Фигура 1. Общ план на алгоритъма за оценка на детското развитие (С. Еюбова).



Фигура 2. Подготвителен етап от алгоритъма за оценка на детското развитие

Същински етап. Вторият етап в алгоритъма е пряко свързан с прилагането на конкретни и специализирани инструменти за диагностика (вж. **Фи-**

гура 3). Изборът на инструментариум зависи от целта на оценяването – скрининг, подробно диагностично оценяване, програмно оценяване или оценка на образователните потребности. В този етап освен избора на инструменти се сформира и екипът от специалисти, който следва да осъществи диагностиката. Специалистите, които се ангажират, могат да са с различен професионален профил – медицински, социален или педагогически. Едно от най-важните задължения на всеки професионалист е да даде достатъчно подробна информация на семейството за вида диагностика и тестова методика, която ще се използва и да получи писмено информирано съгласие от страна на родителите. Осигуряването на оптимални условия за диагностика включва организиране на физическата среда, къде ще се проведе изследването и какви стимулни материали ще са необходими. Администрацията на всеки диагностичен инструмент зависи от протокола на самия тест – някои тестове могат да отнемат повече от две сесии, докато други са с продължителност минути и обратната връзка може да бъде непосредствена, въпреки това анализът и интерпретацията на получените по време на тестването резултати изисква време и съпоставка с информацията от първия предварителен етап.

Фигура 3. Същински етап от алгоритъма за оценка на детското развитие.

Заключителен етап. Третият етап от алгоритъма е наречен „заключителен", но името е условно и по-скоро препратка към следващо планиране за оценка, тъй като развитието при децата не е статично и би следвало то да се проследява през определени времеви интервали или винаги, когато възникне риск и необходимост за това (вж. **Фигура 4**). Заключителният етап е свързан с даването на обратна връзка на родителите и / или заинтересованите страни относно знанията, уменията и компетенциите на детето. Представянето на профила на развитие задължително включва информация за силните и слабите страни във функционирането. Обсъждането на резултатите с родителите и разясняването на заключението от оценката е важна част от процеса на оценяване. Добрата практика изисква обратната връзка да се предостави и в писмена форма като доклад и протокол / заключение. Получените резултати

следва да се добавят към личното портфолио на детето, ако то няма такова е добре да се изготви и в него да се включат различни свързани документи и материали от дейността на детето. Свързването на резултатите с конкретни интервенции, обучителни стратегии и дейности за стимулиране на развитието е крайната цел на

Фигура 4. Заключителен етап от алгоритъма за оценка на детското развитие

Защо е важно да се прави оценка на детското развитие ?

Оценката на развитието предоставя на учителите, специалистите, родителите и семействата важна информация за развитието и растежа на детето. Оценката може да :

- осигури проследяване на растежа и всички области на развитие, както и какви са индивидуалните когнитивни, физически / двигателни, езикови, социално-емоционални и подходи към ученето.
- идентифицира деца, които могат да се нуждаят от допълнителна подкрепа и да определят дали има нужда от интервенция или помощни услуги.
- помогне на педагозите да планират индивидуално обучение за детето или група деца, които са на един и същ етап на развитие.
- идентифицира силните и слабите страни на програмата и информация за това, доколко програмата отговаря на целите и нуждите на децата.
- осигури основа за общо разбиране между учители и родители или семейства, които да си сътрудничат по стратегия за подкрепа на детето си.

Литература:

1. Blanchard LT, Gurka MJ, Blackman JA. Emotional, developmental, and behavioral health of American children and their families: a report from the 2003 National Survey of Children's Health. Pediatrics, 2006.

2. Drillien C, Drummond M. Frequency and distribution of neurodevelopmental disability. In: Developmental Screening and the Child with Special Needs. Clinics in Developmental Medicine. London: Heineman, 1983.
3. Guralnik M. The effectiveness of early intervention. Paul H Brookes, 1997.
4. Gomby DS, Larner MB, Stevenson CS, Lewit EM, Behrman RE. Long term outcomes of early childhood programs: analysis and recommendations. Future Child, 1995.
5. Glascoe FP, Dworkin PH. Obstacles to effective developmental surveillance: errors in clinical reasoning. J Dev Behav Pediatr 1993;14:344–9. 9.
6. Glascoe FP. Can clinical judgment detect children with speech language problems? Pediatrics, 1991.
7. Kirilova, G., Science Docimologia and Assessment of Learning Outcomes in Children With Special Educational Needs, SocioBrains, Issue 21, May 2016, pp. 106–111, ISSN 2367-5721 (online),www.sociobrains.com, Publ.: Smart Ideas – Wise Decisions Ltd., Bulgaria, 2016.
8. McCain M, Mustard F. Reversing the real brain drain. Early Years study final report, Ontario Children's Secretariat Toronto. Academy Press, 1999.
9. Perry B. Childhood experience and the expression of genetic potential: what childhood neglect tells us about nature and nurture. Brain Mind 2002;3:79–100.
10. Rosenberg SA, Zhang D, Robinson CC. Prevalence of developmental delays and participation in early intervention services for young children. Pediatrics, 2008.
11. Shonkoff J, Phillips D, eds. From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development. National Academies Press, 2000.
12. Sheridan MA, Fox NA, Zeanah CH, McLaughlin K, Nelson CA. Variation in neural development as a result of exposure to institutionalization early in childhood. Proc Natl Acad Sci USA, 2012.
13. Windsor J, Wing CA, Koga SF, Fox NA, Benigno JP, Carroll PJ, et al. Effect of foster care on young children's language learning. Child Dev, 2011.
14. World Health Organisation. International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth Version. ICF-CY. 2007.

Sevdzhihan Eyubova,Ph.D.
Lecturer at Episkop Konstantin Preslavski University of Shumen
Educational Faculty
Department of Technological
and Vocational Education,
Preschool and Primary School Education
e-mail: s.eyubova@shu.bg

ПРОУЧВАНЕ МНЕНИЕТО И ОТНОШЕНИЕТО НА УЧИТЕЛИ, КЪМ ЗАНИМАНИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ С БОЙНИ ИЗКУСТВА В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН

Северин П. Акерски

STUDYING THE VIEW AND THE RELATIONSHIP OF TEACHERS, TO THE TRAINING OF STUDENTS WITH FIGHTING ARTS IN THE INITIAL STAGE OF MAIN EDUCATIONAL STAGE

Severin P. Akersky

***Abstract**: Physical upbringing and sports at school is a topical topic that will always be the subject of debate and research. The need for continuous fulfillment obliges us to comment on the main components related to the formation of skills and values among adolescents, as well as on the issues of health, moral and aesthetic values.*

***Key words**: physical training, physical fitness, martial arts, motor skills, motor skills, physical culture*

Изследването е финансирано по проект „Двигателна активност за справяне с наднормено тегло“ № РД-08-83/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Физическото възпитание и спорт в училище е актуална тема, която винаги ще бъде обект на дебати и изследвания. Необходимостта от постоянното усъвършенстване ни задължава да коментираме основните компоненти, свързани с формирането на умения и ценности сред подрастващите, както и проблемите на здравето, моралните и естетическите ценности. Спортните педагози и учителите се изправят пред редица трудности при своята работа, стремят се към оптимизиране на учебно-възпитателния процес, с цел подобряване на резултатите.

Според С. Базелков: „учителите които осигуряват образователно-възпитателния процес срещат най-сериозни затруднения при преподаването на

учебния материал в четвърти клас. Една от съществените причини за това е разминаването на интересите на учителите с тези на учениците“ [2].

Според друг автор: „Учениците проявяват подчертан интерес към спортните дейности в задължителната подготовка и допълнителния час по физическо възпитание. Според тях това не са само часове за развлечение, но и място, където биха могли да овладеят основни двигателни действия от конкретна спортна дисциплина“ [1].

Условията за обучение в началния етап на основната образователна степен са определящи за по-нататъчното вникване в учебния процес и не бива да бъдат подценявани. Връзката учител – ученик е задължителна, а нормативната база е добре да бъде оптимизирана и климатизирана съобразно условията и възможностите.

Придържаме се и към мнението на Т. Игнатова, че: „…изграждането у учениците на положително отношение към истинските духовни ценности все повече се превръща в приоритет на възпитанието и образованието в българското училище“ [4].

Поставянето и внедряването на нови модели за обучение и възпитание би обогатило и усъвършенствало сегашната образователна система, така че да бъде тя конкурентно способна.

Целта на нашето изследване е проучване мнението и отношението на учители към заниманията на учениците с бойни изкуства и включване на заниманията по бойни изкуства в началния етап на основната образователна степен (3.-4. клас). Анализът на резултатите ще допринесе за оптимизиране на нормативната база и качеството на учебния процес по физическо възпитание и спорт в началния етап на основната образователна степен.

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

- Проучване на литературни източници и нормативни документи, свързани със стандартите и включения в тях модул *Бойни изкуства*;
- Проучване мнението и отношението на учители към заниманията на учениците с бойни изкуства;
- Обработка на резултатите и извеждане на изводи.

Предмет на изследването ни е мнението и отношението на учители към заниманията на учениците с бойни изкуства.

Обект на изследването е изучаването на бойни изкуства в началния етап на основна образователна степен (3.-4. Клас).

За решаване на задачите и постигане на целта използвахме: теоретичен анализ и синтез, социологическо изследване и алтернативен анализ.

Изследването бе проведено през 2016–2018 г. със 72 учители на ученици в 3. и 4. клас, от Шуменския регион.

Използвахме анкетна карта, резултатите от която са поместени в таблица №1. Анкетната карта съдържа 18 въпроса.

За постигане целта на нашето изследване, една от основните задачи бе насочена към проучване компетенциите и отношението на учителите към

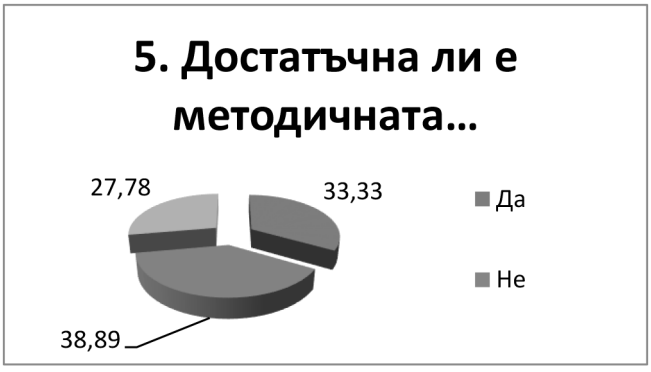
изграждане на двигателни навици в урочната работа по физическо възпитание и спорт, като се отчитат някои съществени фактори: средна възраст, стаж и други.

Прави впечатление, че по-голямата част от анкетираните учители са на възраст над 45 години (64%). Това обстоятелство ни позволява да ги класифицираме като своеобразни експерти в работата по физическо възпитание и спорт в началния етап на основната образователна степен. Професията на началния учител се оказва, че е по-привлекателна за жените. Около 90% от отзовалите се учители са жени. Преобладават учители без специализация по физическо възпитание и спорт, но с редуцирана подготовка по изучавания предмет „Теория и методика на физическото възпитание, и спорта". Учебните планове за бакалаври във висшето училище от близкото и по-далечно минало според нас са по-рационални и ефективни. В тях се предвиждаше относително тясна специализирана подготовка, свързана с конкретни дисциплини, за което съобщават 36% от анкетираните, които са преминали тази квалификация.

Както е известно двигателната дейност в урочната и извънурочната работа по физическо възпитание, изисква наличието на спортен екип. Това позволява свобода на движенията и по-голяма ефективност при усвояването на двигателните умения и двигателните навици. С използването на специално игрално облекло до голяма степен се решават и оздравителните и възпитателните задачи на физическото възпитание, изграждат се хигиенни навици сред учениците от най-ранна училищна възраст. Такъв спортен екип е необходимо да притежават както учениците, така и учителите. Анкетираните споделят, че притежават такъв екип, но не го използват по ред причини, основната от които е липсата на време за реорганизация, заради кратките междучасия. Учителите в началния етап се определят като многопредметници и от тях се изисква да водят обучение по различни учебни дисциплини. Това затруднява тяхното екипиране в рамките на относително краткото време на междучасията. В частни разговори с учителите получаваме информация, че те предпочитат часовете или урочната работа в началния етап да се извършва от специалисти, които са ангажирани само с дисциплината физическо възпитание и спорт.

За постигането на по-добър образователен ефект е препоръчително да се използват допълнителна методична литература, където преподавателите могат да открият редица указания, примери и упражнения, нови и иновативни форми на организация на работата, което ще улесни образователно-възпитателния процес при разучаването на двигателните умения и изграждането на двигателни навици по отделните двигателни дейности. На въпроса за наличието на методична литература по физическо възпитание около една трета от учителите съобщават, че такава методична литература е налице. Считаме че този процент е относително малък и смятаме, че наличието на повече помощни материали по отделните дисциплини ще улесни до голяма степен работата на учителите в началния етап на основна образователна степен. В тази

връзка бихме препоръчали провеждането на краткосрочни методични курсове и специализации в рамките на дейността на училището за повишаване на квалификацията на педагогическите кадри.

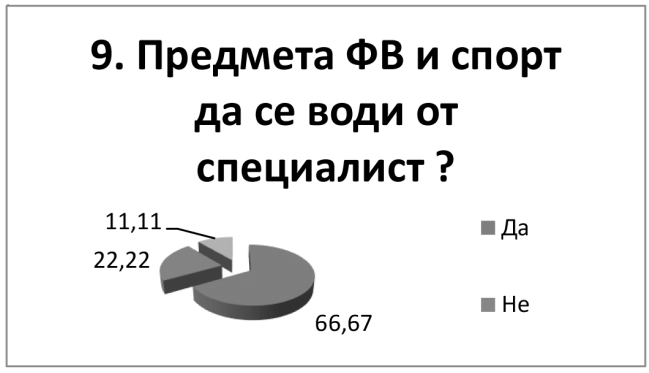


Структурата на урока по физическо възпитание в началния етап на основната образователна степен е общоизвестна и не се различава съществено от тази за другите образователни степени и етапи. По-голяма част от учителите (67%) смятат, че тази структура е подходяща за началния етап на основната образователна степен. Препоръчително е разделението на отделните части на урока да остане скрито за учениците и да се осъществява плавен преход между отделните части. Около 14% смятат, че отчасти тази структура е подходяща. Малък процент са настроени тя да бъде променена и препоръчват да се помисли за иновативни структури, които да повишат интереса на учениците и тяхната двигателна активност.

Връзката между родители и ученици, в началния етап е от съществено значение за постигане на максимален ефект от образователно-възпитателния процес. Учителите считат, че е редно да се дава информация на родителите за резултатите от образователно-възпитателния процес, 47%. Една пета редовно информират родителите за постигнатите резултати или за направените пропуски. Много малък процент 6% от родителите не се интересуват от резултатите, които постигат техните деца. Макар и несистемно една четвърт от учителите съобщават резултатите на родителите.

Според 94% от анкетираните игралното облекло за учениците е задължително, като то се набавя съобразно личните възможности на учениците. Подходящ начин за стимулиране използването на специално игрално облекло е то да бъде с конкретна кройка и разцветка за съответния клас. Това до голяма степен спомага за самоопределянето и бединяването на колектива в учебната паралелка, а от друга страна решава проблема със стимулирането на учениците за използване на игрално облекло при занимания с физически упражнения и спорт.

Преминаването от планово стопанство към пазарна икономика несъмнено остави отпечатък и върху образователния курикулум. Полемичен е въпросът през последните 20 – 30 години дали образователно-възпитателният процес в началния етап трябва да се осъществява от тесен специалист, или това е по силите на учителите многопредметници. Според две трети от анкетираните този предмет е твърде специфичен и изисква специална подготовка, умения и знания. Затова е необходимо учебната работа да се реализира от учител – специалист по физическо възпитание и спорт.

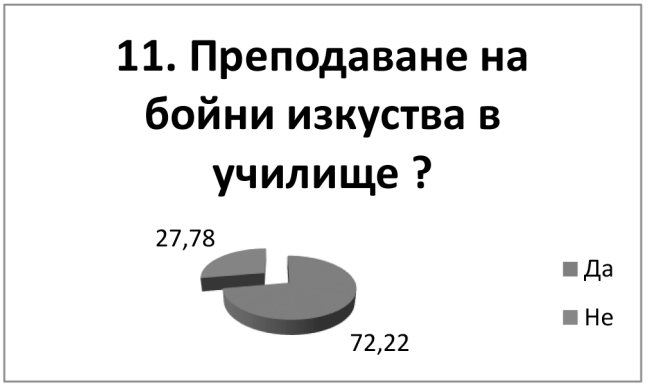


Съгласно редица документи обучението по физическо възпитание и спорт преди петнадесет–двадесет години преминава изцяло в ръцете на началните учители. Нашето мнение е, че в първи, втори и отчасти в трети клас това е по силите на учителите многопредметници. Упражненията и игрите са с проста структура и това позволява да се решат образователните, оздравителните и възпитателните задачи. Считаме, че тесен специалист, завършил специалност Педагогика на обучението по физическо възпитание, би бил необходим за четвърти клас, където се разучават основите на техниката на конкретни спортни дисциплини. Например: баскетбол, гимнастика, лека атлетика и др.

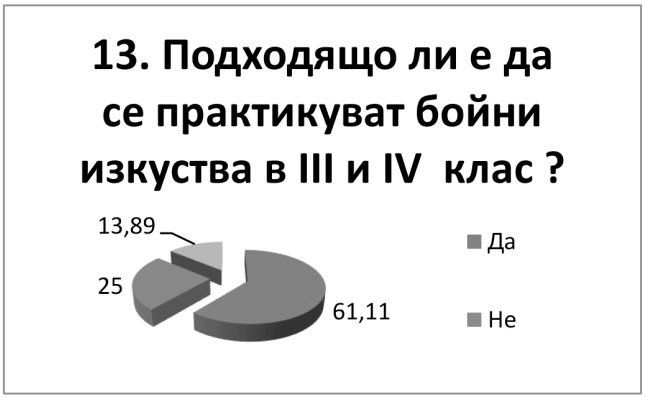
По отношение на хорариума за спорт в началния етап и училище въобще, повечето учители (61%) смятат, че той е напълно достатъчен. Друг е въпросът дали оптимално се използва предоставеното време, съобразно материално-техническата база. Въвеждането на трети допълнителен час увеличи обема за активна двигателна дейност на учениците. Съгласно разпореждане на министъра на физическото възпитание и спорта, изискването е този трети допълнителен час да се води от учител специалист. В резултат на това не са редки случаите където третият допълнителен час се води от специалисти, а аудиторната заетост в задължителната подготовка се води от учители многопредметници. Бихме препоръчали управленски решения, които да синхронизират работата между специалистите и неспециалистите, така че да се постига максимален ефект съобразно възможностите и подготовката на всички педагогически кадри.

В съответствие с нашата тема зададохме няколко въпроса, които се отнасят до отношението на учителите към възможностите за преподаване на елементарни бойни техники от бойните изкуства в училище, главно в трети и четвърти клас. На въпроса, „*Какво е мнението ви за преподаването на бойни изкуства в училище*?“, 72% от учителите считат, че това ще бъде допълнителен стимул за подобряване на общата дисциплина.

Практикуването на бойни изкуства изисква пълна мобилизация на силите и спазването на определени правила на поведение. Като част от обучението и целите, които се преследват в този процес, тези правила са важни и за осигуряване на безопасност по време на заниманията. В тази връзка според нас практикуването на бойни изкуства допълнително ще стимулира създаването на мобилизация и самодисциплина в редиците на учениците. На въпроса за агресията у учениците, според по-голямата част от учителите – 80%, такава



не се забелязва или не е толкова фрапираща. В тази връзка считаме, че изучаването на източни бойни изкуства или на бойни изкуства в училище няма допълнително да въздейства върху отключването на агресия у учениците и не ще провокира появяването на агресивно поведение от тяхна страна. Философията на всички бойни изкуства изисква спазването на моралния кодекс, спазване на коректност в отношенията между учениците, както и уважение и толерантност към противника.

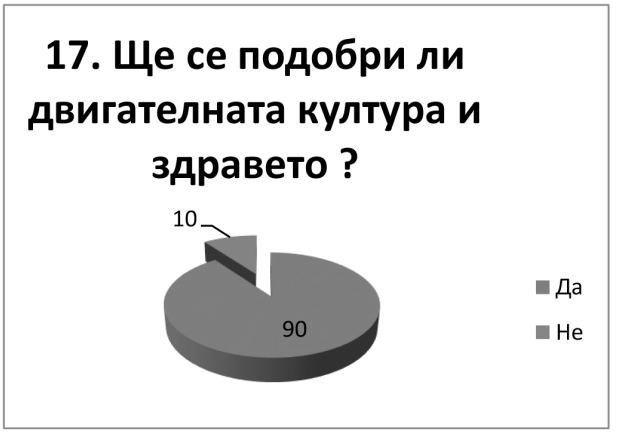


Бойните изкуства се отличават с изключително голямо разнообразие, което от своя страна затруднява тяхното класифициране и подреждане. Към отзовалите се на анкетата зададохме въпрос дали те са запознати с основни видове бойни изкуства. Установихме, че повече от една трета действително са запознати. Това до голяма степен улеснява работата и дейностите за въвеждане изучаването на бойни изкуства в училище и по-специално в началния етап на основната образователна степен.

Независимо че според повечето учители в началния етап учениците не се отличават със своята агресивност те считат, че въвеждането на двигателни действия от бойните изкуства в значителна степен ще повлияе върху намаляването на тази агресия. На такова мнение са около 78%.

Друга положителна черта при практикуването на бойни изкуства според по-голямата част от учителите е, че освен подобряването на дисциплината, намаляването на агресията ще се подобрят и координационните способности на учениците и тяхната обща физическа култура. На това мнение са 92% от анкетираните учители.

Практикуването на бойни изкуства според близо 90% от отзовалите ще съдейства в голяма степен за решаването и на оздравителните задачи на физическото възпитание, а именно подобряване на съпротивителните сили на организма, правилното телодържане, походка, изграждането на добра фигура.



С последния въпрос от нашата анкета дадохме възможност на учителите да направят препоръки или предложения за повишаване ефективността от обучението по физическо възпитание и спорт. Обобщението на техните препоръки ни дава основание да конкретизираме, че образователно-възпитателният процес ще бъде по-ефективен, ако се подобри материално-техническата база и се увеличат масовите спортни изяви с включването и на родителите.

В изследване, свързано с учителите по физическо възпитание и спорт, Ч. Стойчев, констатира: „*съществуват значителни резерви по отношение на интегрирането на спорта в системата от интереси на учениците…*“[3]. Авторът счита, че една от причините е липсата на достатъчно и добре квалифицирани кадри – специалисти, които да провокират интереса на учениците към спорт. Може да допълним, че е необходимо и да се постигне разнообразие в учебно-възпитателния процес, за да бъде той по-интересен и занимателен. Изучаването на бойни изкуства в началния етап на основната образователна степен би разнообразило учебния процес и би подпомогнало качественото реализиране на задачите в урока.

Разпределение на отговорите от анкетното проучване с учители

Таблица №1

ВЪПРОСИ	**ОТГОВОРИ**			
1. Възраст ?	ДО 45 36,11 %		НАД 45 63,89 %	
2. Пол ?	ЖЕНА 88,89 %		МЪЖ 11,11 %	
3. Квалификация ?	*Без специализация 55,56 %*	*Със специализация 36,11 %*	*С преквалификация 5,56 %*	*Специалист 2,78 %*
4. Използвате ли спортна екипировка в часовете по физическо възпитание?	*Да 52,78 %*	*Не, нямам време 44,44 %*	*Не мога да си го Позволя 2,78 %*	*Не е необходимо 0,00 %*
5. Достатъчна ли е методичната литература по физическо възпитание?	*Да 33,33 %*	*Не 38,89 %*	*Не мога да преценя 27,78 %*	

6. Изисквате ли от учениците задължително игрално облекло?	*Да 94,44 %*	*Понякога 2,78 %*	*Не 0,00 %*	*Според л.в. на учениците 2,78 %*
7. Смятате ли, че структурата на урока е подходяща за началния етап на ООС ?	*Да 66,67 %*	*Отчасти 13,89 %*	*Не, тя трябва да е различна 5,56 %*	*Може да бъде обогатена* 13,89 %
8. Запознавате ли родителите с резултатите от учебния процес ?	*Да, на родителски срещи 47,22 %*	*Да, редовно 19,44 %*	*Несистемно 27,78 %*	*Не, те не се интересуват 5,56 %*
9. Смятате ли, че предметът ФВ и спорт трябва да се води от специалист?	*Да, предметът е много специфичен 66,67 %*	*Да, но само от специалист завършил НСА* 0,00 %	*Не, упражненията са елементарни и са по силите ми* 22,22 %	*Не мога да преценя 11,11 %*
10. Достатъчен ли е броят на часове по ФВ и спорт?	*Да* 61,11 %	*Не* 38,89 %		
11. Какво е вашето мнение за преподаването на бойни изкуства в училище?	*Ще подобри дисциплината 72,22 %*	*Ще изостри агресивното поведение* 13,89 %	*Няма да има ефект 13,89 %*	
12. Смятате ли, че учениците в III, IV клас проявяват агресия в часа по ФВ?	*Не 80,56 %*	*Да 19,44 %*		
13. Смятате ли, че в III, IV клас е подходящо да се изучават бойни изкуства?	*Да, ако се преподават от специалист 61,11 %*	*Може и по- рано в I и II клас* 13,89 %	*Не 25,00 %*	
14. Запознати ли сте с видовете бойни изкуства?	*Да 33,33 %*	*Само някой 27,78 %*	*Не 38,89 %*	
15. Смятате ли, че бойните изкуства повлияват за намаляване на агресията?	*Да 77,78 %*	*Не 22,22 %*	*Не, увеличават агресията 0,00 %*	
16. Считате ли, че практикуването на бойни изкуства ще подобри двигателната дееспособност и общата физическа култура на учене?	*Да 91,67 %*	*Не 8,33 %*		
17. Считате ли, че практикуването на бойни изкуства ще подобри здравето на учениците?	*Да 88,89 %*	*Не 11,11 %*		
18. Посочете предложения и препоръки за подобряване работата и повишаване на ефективността по ФВ и спорт.	Увеличаване на часовете, подобряване на материалната база, повече масови изяви и включване на родителите			

Литература:

1. Базелков, М., „Проучване мнението на ученици от прогимназиален етап за допълнителния час по физическо възпитание“, Годишник на ШУ „Еп. К. Преславски“, том XXD, УИ, Шумен, Шумен, 2016;
2. Базелков, С. Моделиране на обучението по спортни игри в началния етап на основна образователна степен. УИ „Еп. К. Преславски, Шумен, 2007;
3. Стойчев, Ч., Минев, К., „Учителите по „Физическо възпитание и спорт“ – важен фактор за изграждане на интерес към спорта у подрастващите“, Кинезиология 2011, Велико Търново, 2011;
4. Игнатова, Т., Проучване мнението на учители за реализацията на допълнително ядро “Танци”, Сборник научни трудове от пътуващ семинар “Иновации в образованието”, Шумен, 2017.

преп. Северин Акерски
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
Катедра ТМФВ и спорт
e-mail: s.akerski@shu.bg

ПРИНЦИПИ НА РАБОТА ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Снежана Х. Николова

PRINCIPLES OF WORK IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Snezhana H. Nikolova

***Abstract**: This article examines the methodological foundation of pedagogy for children with special educational needs. The theoretical and practical tasks of this science are presented. There is a place for the methodological principles of special pedagogy. The general principles are reflected in the specific of special pedagogy. Attention is also paid to the specific principles of the correctional-pedagogical process of children with special educational needs.*

***Key words**: special pedagogy, methodological and general-teaching principles, children with special educational needs, correction process*

Изследването е финансирано по проект „Стратегии и технологии за преодоляване на агресията, насилието и девиациите в учебна среда“ № РД-08-82/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Детското развитие е динамичен и своеобразен процес. Често в научната литература предучилищната възраст се дефинира като период на интензивно развитие – физическо, емоционално, когнитивно. Съвременната концепция за предучилищното възпитание е съобразена с тезата, че детското развитие е етап от онтогенезиса, който се характеризира със своя специфична структура и динамика. В тази връзка е обяснимо, че специалните педагози и редица други специалисти, имащи отношение към проблемите на специалната педагогика, проявяват особен интерес към децата със специални образователни потребности в предучилищна възраст и към възможностите за тяхното развитие.

Задачите, стоящи за разрешаване пред педагогиката на деца със специални образователни потребности традиционно могат да се подразделят на теоретически и практически.

В теоретически план с определящо значение са:

✓ Проучване и разработване на теоретико-методологическите основи на специалното обучение и възпитание.

✓ Разработване и прилагане на принципите, методите и съдържанието на обучението и възпитанието на децата със специални образователни потребности.

✓ Изучаване и прилагане на добри практики на съществуващите системи за образование на деца със специални образователни потребности.

✓ Проучване, разработване и прилагане на специфични педагогически средства за недопускане и преодоляване или намаляване на отклоненията в развитието на децата със специални образователни потребности.

Част от практическите задачи имат връзка с:

✓ Разработване на въпросите, свързани с определяне на най-подходящите форми за организация на педагогическия процес и цялостната организация на живота на децата със специални образователни потребности в условията на детското заведение (специално или общообразователно).

✓ Разработване на образователни и корекционно-развиващи програми за деца със специални образователни потребности в зависимост от конкретния тип дизонтогения.

✓ Оптимизиране и прилагане на иновационни форми на взаимодействие между предучилищните педагози и ресурсните учители и семействата на децата със специални образователни потребности.

✓ Обобщаване и прилагане на успешен педагогически опит, както и на нови технологии за планиране и управление на корекционно-педагогическите дейности в детското заведение.

Познанието се изгражда на фундаментални принципи, които формират неговата методологически основа. За Педагогиката на деца със специални образователни потребности, като част от Специалната педагогика, тези ***методологическите принципи*** са:

✓ Принцип на *детерминизма*

Психическото развитие на детето се определя от взаимодействието на биологични и социални фактори. Най-често биологическите причини за нарушенията в детското развитие са свързани с органически нарушения на централната нервна система или с нейната функционална незрялост. Като причини могат да се посочат и неблагоприятните условия на близката до детето социална среда (микросоциални условия). Особено пагубно те се отразяват в периода на ранното детство, когато потенциалът на психическо развитие е значителен, но не може да се разгърне в необходимата степен.

✓ Принцип на *единство на съзнанието, личността и дейността*

Човешката личност се формира на определен етап от развитието, когато се достигне определено равнище на съзнанието и се развие способността за съзнателна целенасочена дейност. Съзнанието не съществува изолирано,

то е структурен компонент на личността и се формира в процеса на дейността. В този аспект специалната педагогика представя корекционно-развиващия педагогически процес като процес на формиране на личността на детето със специални образователни потребности и неговото развитие в условията на специално организирана дейност.

✓ Принцип на *развитие*

Психиката на човек е пластична и постоянно се намира в движение. Когато се познават спецификите в детското развитие с неговите сензитивни периоди и се анализират зоните на актуалното и потенциалното развитие на детето, може да се направи адекватна психолого-педагогическа прогноза и да се определи вярната образователна посока.

Определящо значение има обстоятелството, че развитието на детето със специални образователни потребности се осъществява по същите закономерности както и при нормално развитие. Не трябва да се игнорира обаче фактът, че това развитие е своеобразно и съпроводено с количествено-качествени особености.

Теоретическата база на специалната педагогика е формирана от концепции от различни области на научното познание:

- ✓ философски и социокултурни теории, задаващи идейната основа, на която стъпва специалната педагогика;
- ✓ научните достижения в областта на висшата нервна дейност, неврофизиологията и невропсихологията – теориите на И. П. Павлов, И. М. Сеченов, А. Р. Лурия и др.;
- ✓ достиженията на детската психиатрия, в частност теориите за психическите дизонтогении, както и идеите за системния характер на дефектите; за възможностите за компенсация при нарушенията в детското развитие; за ролята на различните форми на дейност (игрова, учебна, трудова) за формирането на детската личност; за връзката между интелект и афект; за развитието на мисленето и речта и пр.;
- ✓ научните възгледи на Л. С. Виготски за общите и специфичните закономерности на аномалното развитие – за културно-историческия произход на психиката и формирането на висшите психични функции; за психическото развитие в норма и патология; за определящата роля на обучението за детското развитие.

Поради своеобразния характера на Педагогиката на деца със специални образователни потребности, тя използва както общодидактически принципи, така и специфични принципи. Прилагането на общопедагогическите принципи в системата на специалното образование се характеризира с качествено своеобразие.

Общодидактическите принципи, пречупени през спецификата на специалната педагогика, са:

✓ *Научност*

Кардинално този принцип предопределя научния характер на знанията, които се предлагат на децата, като се отчитат познавателните им възможности.

✓ *Достъпност*

Съобразяването с този принцип предполага използване на адекватна програма и методи на обучение, които да са в съответствие с възрастовите възможности на децата със специални образователни потребности. Това е важно условие, което в значителна степен е решаващо за развитието на познавателната сфера на децата със специални образователни потребности. Този ефект се постига единствено, ако обучението е съобразено с актуалното им ниво на развитие и с възможностите на зоната на близко развитие, както и с водещата дейност за съответния възрастов период. В тази връзка следва да се определи зоната на актуално развитие на всяко дете, т.е. неговите възможности за реализиране на самостоятелна дейност и зоната на близкото му развитие – неговите потенциални възможности, които могат да се реализират с помощта на възрастните (учители, специални педагози, родители, различни специалисти). Зоната на близко развитие определя способността за усвояване и присвояване на знания, опит и компетентности, т.е. тя определя обучаемостта на детето. Именно характерът на обучаемостта разкрива потенциалните възможности на детето, които трябва да се имат предвид при прогнозиране на по-нататъшното му развитие. Зоната на близко развитие е значима за диагностиката на нарушенията в детското развитие; тя определя и съдържанието на цялостната корекционна работа.

✓ *Системност и последователност*

Дефинира се усвояването на знания, умения и компетентности в логическа връзка, в която комплексът от основните характеристики на предметите и явленията представлява единна система. За да има резултат, процесът на обучение се съобразява с правилото „от простото към сложното“, „от лесното към трудното“ и пр. Успехът при обучението се гарантира и чрез осъществяване на междупредметни, вътрешнопредметни, междусистемни и вътрешносистемни връзки, които позволяват предметите и явленията от действителността да могат да се изучават от различни гледни точки. Така се предоставя възможност за сформиране на цялостна картина на действителността в съзнанието на децата.

✓ *Активност и съзнателност* в обучението

Прилагането на този принцип осигурява осмислянето на знанията, основаващи се на факти, закономерности и закони. Обучението и възпитанието са двустранни процеси. Детето едновременно е и обект на възпитателно въздействие (него го обучават и възпитават в детската градина или училището) и активен участник в процеса на обучение. Активността и съзнателността като дидактически принципи са взаимосвързани и зависими. Когато учебният материал е усвоен съзнателно от децата, те проявяват активност в процеса

на обучение. И обратно, колкото по-активни са децата по време на педагогическите ситуации в детската градина, толкова по-съзнателно и системно усвояват предлаганата им учебна информация. Това може да се постигне при обучение, което е разнообразно и съобразено с възрастовите особености на децата.

За разлика от децата с типично развитие повечето от децата със специални образователни потребности имат понижена познавателна активност, несформирана мотивация за участие в различни дейности, почти липсващи познавателни интереси. Допълнително затруднение представлява фактът, че те не успяват да се справят с изпълнението на поставените им индивидуални задачи. Не умеят да използват в достатъчна степен помощта на учителя, не могат да подчинят действията си на словесните указания (изисквания, инструкции) на учителя. В повечето случаи поставените учебни цели не провокират у тях готовност за адекватна реакция. Затова особено важна за децата е работата по осъзнаване, осмисляне (доколкото това е възможно) и контролиране на собствените им действия. Не само специалните педагози, но и учителите в детската градина трябва да са наясно с тези особености, за да могат да организират успешно обучението и възпитателната работа.

Необходимо е да се осигурява атмосфера на взаимопомощ, работа в екип, партньорство; да се създават възможности за самостоятелни изяви на децата и условия за инициативност; да се избягват груби вмешателства и прояви на опека от страна на учителите. Необходимо е децата със специални образователни потребности да бъдат поощрявани при всеки постигнат успех, за да изпитат удовлетворение и да повярват в собствените си възможности.

Корекционното развитие на децата със специални образователни потребности, особено в ранна и предучилищна възраст, трябва да се провежда чрез такива видове дейност, които са адекватни за съответния възрастов период. Преимуществен метод на обучение трябва да бъде организирането на перманентна и стимулираща предметно-практическа дейност във всички педагогически ситуации и занятия. По такъв начин децата овладяват съзнателно и активно достъпни за тях знания и умения.

✓ *Нагледност*

Чрез прилагането му се обогатява сетивният опит на децата и се организира обучение, опиращо се на непосредственото възприемане на предметите и явленията от действителността чрез възможно повече сетива. В процеса на обучение могат да се използват различни нагледни средства – предметни, образни (илюстрации, снимки, филми, презентации), условно-символни (диаграми, схеми, знаци). Изборът на нагледни средства се определя от възрастта на децата, от спецификата на нарушенията в развитието, от етапа на обучение и от учебното съдържание. Подборът им се прави още на етап предварителна подготовка на учителя за конкретната педагогическа ситуация и изисква от него по-големи усилия.

✓ *Индивидуален и диференциран подход*

Използването на индивидуален и диференциран подход (като дидактико-методическо средство за корекционна работа) изисква познаване и съобразяване с индивидуалните и типологическите особености на децата със специални образователни потребности. Този принцип има голямо практическо значение за цялостното развитие на познавателната сфера на децата с различни нарушения. Учителите имат възможност да подбират адекватни методи и средства за педагогическо въздействие като отчитат факта, че всяко дете е конкретен случай, с индивидуално темпо при изпълнение на поставените задачи, възприемчивост към помощ и работоспособност.

Индивидуалният подход е конкретизация на диференцирания подход. Той е насочен към създаване на благоприятни условия на обучение, като се отчитат както особеностите на висшата нервна дейност, характерyt, мотивацията, равнището на развитие на емоционално-волевата и познавателна сфера на всяко дете, така и типологичните особености, характерни за дадена категория деца.

Индивидуалният подход допуска възможността в образователния процес да се включат дори и децата, за които общоприетите методи на корекционно въздействие се оказват неефективни. Благодарение на индивидуалния подход е възможно развитието на деца с тежки и множество нарушения чрез различно, достъпно за тях съдържание на обучението, чрез специфичен темп и организация, чрез прилагане на специфични методи и похвати.

Диференцираният подход на работа не може да се разглежда отделно от индивидуалния подход. Изучавайки децата, учителят установява характерните за някои от тях общи черти. На такава основа може да се сформира група и да се осъществява диференциран подход. Едно от предимствата на този подход е, че при предварителната подготовка за всяка педагогическа ситуация могат да се предвидят различни методи, средства и похвати за по-успешно овладяване на учебното съдържание.

Предучилищната педагогика на деца със специални образователни потребности (като част от специалната педагогика) използва свои ***специфични принципи*** (по Борякова 2008).

✓ *Етиопатогенетически* принцип

Съобразяването с този принцип дава възможност на специалистите, работещи с децата със специални образователни потребности да разработват адекватни на нарушенията им корекционни програми. Важно е добре да се познават както причините за нарушението в детското развитие, така и механизмите и проявленията на това нарушение. Още повече че особено в ранна детска възраст част от нарушенията имат сходна симптоматика. Например забавено формиране (или липса) на речевата функция се наблюдава при нарушения на слуха, при умствена изостаналост, при генерализирани разстройства на развитието, при дисфазия на развитието и пр. При всяко от тези конкретни нарушения причините и механизмите са различни и изискват

различни методи и съдържание на корекционната работа, както и намесата на различни специалисти.

✓ *Системен подход при диагностиката и корекцията на нарушенията*

Корекционно обучение и възпитание на деца със специални образователни потребности се базира на научните достижения на неврофизиологията и невропсихологията във връзка със структурата на дефекта, йерархията в нарушенията и възможностите и компенсаторните механизми на човешкия мозък.

Всеки дефект има системен характер. След проведени сравнителни изследвания Л. С. Виготски стига до извода, че в детска възраст засегнатият участък в мозъка води до системно недоразвитие на онези равнища, които са надстроени над засегнатото, като в тях се нарушават мозъчните функции и мозъчната дейност. Затова „невропсихологическото изследване никога не бива да се ограничава до просто посочване на снижение на една или друга форма на психическа дейност. То винаги трябва да дава качествен (структурен) анализ на наблюдавания симптом, да посочва… какъв е характерът на наблюдавания дефект и по силата на какви причини (фактори) този дефект се проявява“ [1:30]. Освен това трябва да се прави разлика между вътрешносистемните нарушения, свързани с първичния дефект и междусистемните нарушения, вследствие на взаимното влияние на нарушените и съхранените функции. Например при дисфазия на развитието е затруднено формирането на всички компоненти на езиковата система – това са вътрешносистемни нарушения. Наред с това се забелязват затруднения и при формирането на висшите психични функции – това са междусистемни нарушения. В конкретния случай, за да е ефективна корекционната работа, е наложително да се приложи принципът за системен подход, т.е. да се набележат дейности, свързани както с речевото, така и с когнитивното развитие на детето.

✓ *Комплексен подход при диагностиката и корекцията на нарушенията*

В процеса на корекционното обучение и възпитание на децата със специални образователни потребности психолого-педагогическата диагностика е най-важният структурен компонент. Комплексното педагогическо оценяване на децата се извършва от екипи от различни специалисти към регионалните управления по образованието и от екипите в детските градини, в които се обучават деца със специални образователни потребности. В хода на комплексното обследване (чрез прилагане на методика за оценка на образователните потребности на децата) се събират достоверни данни за всяко дете и се прави заключение. Основната цел на екипа към регионалното управление по образованието е да се извърши първична оценка на общото развитие на детето. „Тези и други параметри, акценти, дейности, методи, похвати и т.н. трябва да се отчитат при прилагането на конкретна методика за ефективна работа с децата със специални образователни потребности“ [5:53]. Екипът в детското заведение прави функционална оценка на образователните потребности за установяване на възможностите на детето за обучение по учебни планове и

учебни програми в съответствие с индивидуалното му развитие. Установяват се интелектуалните и когнитивните способности, езиково-говорното развитие, комуникативните умения, моторно-двигателните умения, уменията за самостоятелен и независим живот на децата със специални образователни потребности. Дава се възможност да се определят и формите за обучение и общуване на детето в зависимост от увреждането, нарушението или затруднението, потенциалните му способности и индивидуалните му образователни потребности, както и основните цели и задачи на обучението и развитието, свързани с възможностите и потребностите на детето, специалните методи и средства за постигане на целите и задачите и необходимите специалисти за ефективна корекционна работа с детето.

✓ *Корекционно-компенсаторна насоченост на образователния процес*

В специалната педагогика корекцията е основен принцип, обвързан пряко с учебно-възпитателния процес на децата със специални образователни потребности, с неговите основни цели и задачи. Усилията на специалистите са насочени към създаване на адекватни условия както за преодоляване или намаляване на недостатъците, така и за цялостното развитие на тези деца.

Корекционната работа се осъществява посредством т.нар. корекционно въздействие. Това въздействие условно може да се осъществява в две направления:

- корекция на неправилно формирани знания, навици и изявени личностни и ценностни черти, характерни за всеки вид нарушение;
- корекционно въздействие върху личността на детето със специални образователни потребности с профилактичен характер. В този случай има възможност да се осигурят такива условия, които предполагат усвояване на адекватни и правилни знания, умения, навици, личностни черти и поведение като цяло и недопускане на допълнителни вторични отклонения в развитието.

В специалната педагогика корекцията като правило има отношение преди всичко към развитието на децата. Това има основание дотолкова, доколкото корекцията е насочена към поправянето на вторичните отклонения в тяхното развитие. Когато става въпрос обаче за корекционно-педагогическа работа, то тя неминуемо се отнася към триединната схема на образованието: обучение – възпитание – развитие.

При осъществяването на учебно-възпитателната работа на практика корекционното развитие като специално организиран и целенасочен процес не може да съществува извън корекционното обучение и възпитание. Всяко обучение и възпитание води към развитие, а следователно и към корекция. Корекцията не се свежда единствено към усвояване на система от знания, умения и компетентности. В процеса на специално обучение се извършва преустройство на психо-физическите функции, изграждат се механизми за компенсация на дефекта и тези функции придобиват нова характеристика. В

хода на корекционното развитие се променя личността на детето, със специални образователни потребности; усвоява се разностранен социален опит; в последствие се придобиват способности за саморегулация, за организиране на собствената дейност; усвоява се система от социално-трудови навици и пр.

Компенсаторните възможности на човешкия организъм са много мощни и разнообразни. В специалната педагогика се използват редица компенсаторни подходи, които позволяват на детето със специални образователни потребности да се осигури адекватна подкрепа и помощ в процеса на обучението и възпитанието им. Реализирането на този принцип се осигурява и чрез използване на съвременните технически средства за обучение и корекция, чрез компютърните технологии и чрез различните форми на организация на учебния процес.

✓ *Съобразяване със закономерностите в индивидуалното развитие*

За да се определи адекватно съдържанието на корекционната работа, е необходимо да се познава развитието на различните функции в онтогенезиса. Децата от една група в детската градина се намират на различни етапи в развитието на речевата, сетивната и мисловната дейност. Те имат различни пространствено-времеви представи, различни знания за околната действителност. По време на диагностично обследване е необходимо да се установи нивото на развитие на всяко дете, да се определи индивидуалният му профил на развитие, както и характерът и степента на нарушението (проблема). Въз основа на това се разработват индивидуалните програми за корекционно-развиващо обучение и възпитание.

✓ *Принцип на дейностен подход в обучението и възпитанието*

В психологията с израза „водеща дейност“ се обозначава онази дейност, която осигурява най-интензивно развитие на детето в конкретен възрастов етап. Дейността има важно значение за формирането и развитието на детската личност. В рамките на водещата дейност се осъществяват качествени изменения в психиката, известни като психически новообразувания. Качественото преструктуриране е предпоставка за преход към нова, по-сложна дейност, значима за новия възрастов етап. Например през първата година от живота на детето водеща дейност е непосредственото емоционално общуване с възрастните, най-вече с майката. Предметната дейност пък е водеща в периода от 1 до 3 години на детето, а от 3 до 7 години – това е игровата дейност. Учебната дейност е водеща при постъпване на детето в училище.

Реализирането на принципа на дейностен подход изисква организирането на обучението да е съобразено с водещата за съответния възрастов етап дейност. При децата с нарушения в развитието обаче нито един от изброените видове дейности не се формира пълноценно и поради това всяка дейност на свой ред се нуждае от корекционно въздействие. Това обстоятелство налага корекционното обучение на децата със специални образователни потребности да се гради на нагледно-действена основа, с използване на предметно-практическа дейност като специфично средство за въздействие.

Това, което децата с типично развитие научават посредством словото (на учителя), е достъпно за децата със специални образователни потребности единствено в процеса на собствената им дейност, специално организирана и направлявана от учителя. Прилагането на този принцип включва също и целенасочено изграждане на отделните структурни компоненти на дейността (предметна, игрова, учебна) – мотивационни, целеви, ориентировъчно-операционни, регулативни. Постепенно децата се научават да използват алгоритми, а по-късно (най-вече в училищна възраст) дейността им придобива в известна степен осъзнат характер – чрез словесна регулация (оречевяване на извършваните дейности, словесен отчет на дейността, опити за предварително планиране и др.).

✓ *Принцип на социално-адаптираща насока на образованието*

„Социалната интеграция (чрез социалната адаптация, развитие на адаптивните механизми и възможности, усвояването на похвати и средства за адаптация и интеграция) е основна цел и съществен компонент на социализацията на социалните индивиди. Обикновено адаптационните процеси се разглеждат като субективни, като процеси на вътрешната и външната активност на индивида, които се диференцират условно на *активна* и *пасивна* адаптация към условията на средата. В основата на тези процеси при децата с отклонения в развитието се виждат най-малко три важни и фундаментални явления: компенсациите, корекцията и развитието, които протичат едновременно и паралелно, като по този начин обхващат личността като цяло“ [6:59]. Корекцията и компенсацията на нарушенията в развитието не са самоцел за образователния процес на децата със специални образователни потребности. Те са средство за осигуряване на съответна независимост в социалната среда и възможност за осъществяване на трудова дейност.

Социалната среда се изявява на всички нива на разглеждания корекционен процес, но в различна степен. Преди всичко тя обуславя обществените цели на специалното образование и по-конкретно – личностното развитие на децата със специални образователни потребности, социално-трудовата им рехабилитация, компенсацията на дефектите и усвояването на социалния опит на човечеството в достъпна за тях форма. Цялостната система на корекционно-педагогическа работа цели ефективно намаляване и преодоляване на недостатъците в развитието на децата със специални образователни потребности, както и адаптирането им към реалностите на социалната действителност, за да бъдат подготвени и професионално да се справят с обществения и трудовия живот в бъдеще.

✓ *Принцип за ранно начало на корекционно-педагогическа подкрепа*

Детското развитие не протича равномерно, съществуват т.нар. сензитивни периоди, по време на които определени психични функции се развиват най-благоприятно, бързо и лесно. Сензитивните периоди имат решаващо значение за бъдещото развитие на детето. Във времето от раждането до 3-годишна възраст мозъкът съзрява в морфологично и функционално отно-

шение, създава се основното количество условни връзки. Ако в този период детето се окаже в условия на емоционална или информационна депривация и не е обект на развиващи и стимулиращи въздействия, изоставането в психомоторното и речевото му развитие може да се окаже значително. Това е от особена важност при децата с органични нарушения на ЦНС, т.е. при децата с умствена изостаналост, с дисфазия на развитието и пр.

Един от най-важните принципи и проблеми за разрешаване е принципът за ранно начало на корекционно-педагогическа подкрепа. Взаимодействията с децата със специални образователни потребности трябва да започне още в ранна детска възраст. Приоритетите са свързани с развитие на речевата функция и взаимоотношенията с другите деца и възрастните, предметната дейност, игрите, навиците за самообслужване и пр. Корекционно обучение, което започва още в ранна предучилищна възраст, води почти във всички случаи до значителни положителни промени в детското развитие. Това оказва влияние и по-нататък при обучението в училище. Ранната корекция има значение не само като ефективно средство за развитието на детето. Тя може да се разглежда и като надеждно средство за диагностика. Защото се предоставя възможност за продължително наблюдение в условията на детската градина и за активно педагогическо въздействие. Така в пълнота се изявяват всички особености и допълнителни вторични нарушения, към които се насочва вниманието на специалистите и се дава възможност за безпогрешно определяне на всички аспекти в работата с всяко дете със специални образователни потребности по-късно в условията на училищно обучение. Следователно „колкото по-рано започне специалната корекционно-възпитателна работа, толкова по-реални са възможностите за положителни изменения в цялостното психично развитие“ [4:63].

✓ *Принцип за развитие на мисленето, езика и комуникацията като средства на специалното образование*

Още от раждането си децата с типично развитие се намират в езикова среда, активно манипулират с предмети и играчки, опознават социалното обкръжение. Налице са необходимите условия за развитието на мисленето и речта, формира се речевото им поведение и комуникативните им способности. Децата постъпват в детската градина с изградени в някаква степен понятия за живота, с развита реч. Това им помага да обогатяват понятията си, да общуват и да развиват словесно-логическото си мислене.

Всяко нарушение, независимо дали е във физическото, или в умственото развитие на детето, се отразява както на развитието на мисленето, така и развитието на речта и на общуването. Всяка категория деца със специални образователни потребности има свои специфични затруднения в развитието на мисловните процеси, речевата функция и комуникацията (общуването). Именно поради това една от важните задачи на специалното образование на тези деца е свързана с развитието на речта, мисленето и общуването.

Част от задачите на *корекционния процес на обучение* на децата със специални образователни потребности са свързани с:

- ✓ Организиране на познавателната дейност на децата за усвояване на знания, за формиране на практически умения и компетентности;
- ✓ Развитие и стимулиране на познавателната активност и самостоятелност (доколкото в предучилищна възраст може да се говори за самостоятелни действия на децата със специални образователни потребности);
- ✓ Осигуряване на приобщаваща среда за формиране на предпоставки за социална адаптация.

Разработването на адекватна система за корекционно-развиващо обучение и възпитание на децата с различни нарушения в развитието заема широко място в изследванията на много учени. Но както отбелязва Л. С. Виготски: „Възпитанието е необходимо на изостаналото дете повече, отколкото на нормалното – това е основната идея на цялата съвременна педагогика“ [3:224].

Целта и задачите на обучението и възпитанието на децата със специални образователни потребности са съотносими с тези на обучението и възпитанието на децата в норма. Едновременно с това те са твърде специфични, защото са съобразени с особеностите на познавателната сфера на тези деца, както и с по-ниското им ниво на успеваемост. Затова се налага да се използват специални методически похвати, да се обръща внимание и на формиране на навици за самообслужване и култура на поведение.

Целта на корекционно-възпитателната работа в крайна сметка е цялостната *подготовка на децата със специални образователни потребности за успешна професионално-трудова дейност и адаптация към социалната среда*. Чрез формиране на система от жизнено необходими умения и навици те ще бъдат подготвени за самостоятелен начин на живот, за изпълнение на определени задачи в работата си и за съвместен живот със семейството и близкото им обкръжение.

В последните години се обсъждат и реализират значителни промени в образованието с цел да се създаде гъвкава и модифицирана система за обучение и възпитание на децата и подрастващите със специални образователни потребности. Дългогодишният опит, натрупан от системата на специалното образование свидетелства за това, че както децата с типично развитие, така и тези с различни нарушения притежават възможности и потребности за приобщаване към отделните форми на образование, труд и култура. Поради това, на съвременния етап на развитие на образователната система на преден план изпъкват задачите, свързани със създаване на условия за развитие на личността на всяко дете в съответствие с особеностите на психическото и физическото му развитие и в зависимост от неговите способности и таланти.

Литература:

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения формирование личности. М., 1976.
2. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. М., 2008.
3. Виготски, Л. С. Мислене и реч. С., 1983.
4. Добрев, Зл., Умствено изостанали деца. С., 1995.
5. Дончева, Ю. Формиране на психичните процеси у децата със специални образователни потребности чрез игри-упражнения в ситуациите по околен свят. // Научни трудове на РУ, том 56, серия 6.2, 2017.
6. Игнатовска, Св. Социална работа с деца и юноши с отклонения в развитието. УИ „Епископ Константин Преславски", Ш., 2009.

Снежана Христова Николова, проф. д-р
ШУ „Епископ Константин Преславски",
Педагогически факултет, катедра
„Социална и специална педагогика"
e-mail: s.nikolova@shu.bg

ВЛИЯНИЕ НА СЪВЕТСКАТА ПРЕДУЧИЛИЩНА ТЕОРИЯ ВЪРХУ ПРЕДУЧИЛИЩНАТА ТЕОРИЯ В НАРОДНА РЕПУБЛИКА БЪЛГАРИЯ ПРЕЗ 1948 г. – 1959 г.

Снежанка Г. Въчева

THE INFLUENCE OF THE SOVIET PRESCHOOL THEORY ON PRESCHOOL THEORY IN PEOPLE'S REPUBLIC OF BULGARIA DURING 1948 – 1959

Snezhanka G. Vacheva

***Abstract**: The publication follows the development of the theory of preschool education in the period 1948-1959. The article examines the influence of the Soviet pedagogy over the development of preschool educational theory in Bulgaria. It is also reviewing the pedagogic and methodical studies which contribute to the improvement of the pedagogic education in the kindergartens.*

Изследването е финансирано по проект „Съвременни аспекти на педагогическата комуникация“ № РД-08-81/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Влиянието на съветския опит върху българското образование се засилва след V конгрес на Комунистическата партия, който се провежда през декември 1948 година. През 1950 г. започва уеднаквяване на учебното дело в идейно и програмно отношение. Във връзка с това се подготвя Проект за подобряване на работата на народната просвета. В него се предвижда МНП да издири и подбере подходяща съветска литература, а издателство „Народна просвета“ да осигури нейното издаване[19, 30].

Отначало министърът на народната просвета Кирил Драмалиев е резервиран срещу масовото въвеждане на съветски учебници, но по-късно под влияние на ЦК на БКП отстъпва. Министерството на народната просвета се отказва от българската просветна традиция и започва да реорганизира образованието по съветски модел. Това преустройство обхваща и предучилищното възпитание. Отначало за неговите нужди се превежда съветска програм-

но-методическа документация. През 1951 г. е издадено второто „Упътване за възпитателната работа в детската градина" [17].

Три години преди това е отпечатано първото „Упътване за възпитателната работа в детската градина" [18]. В него програмното съдържание е изцяло превод от съветското „Ръководство за възпитателя в детската градина"[15].

През 1953 г. делегация на МНП посещава Съветския съюз с цел проучване на учебното дело. В нея е включен и специалист по предучилищно възпитание. След завръщането ѝ в България се засилва разпространението на съветския опит в областта на образованието. Недостатъчните проучвания по въпросите на предучилишното възпитание у нас и силното желание на просветните дейци то да се реформира, са причина те да потърсят съветския опит.

Популяризирането му се осъществява не само чрез програмните документи и конференции, но и чрез разпространението на съветска педагогическа и методическа литература, чрез преводни и оригинални статии в печата.

Първите по-крупни съветски педагогически произведения, посветени на предучилищното възпитание, са публикувани още през 50-те години на миналия век. Това е „Предучилищна педагогика" от А. Сорокина, „Обучението по смятане в детската градина", „Методика на музикалното възпитание в детската градина", „Методика на обучението по рисуване и моделиране в детската градина", „Обучението в детската градина", „Физическото възпитание в детската градина" и др. Постиженията на съветското предучилищното възпитание се разпространяват и чрез списание „Дошкольное воспитание", което се получава в редица детски градини.

Под влияние на съветската предучилищна теория нашите научни работници започват да разработват редица проблеми на предучилищното възпитание. През 50-те години на XX век се създадават първите научни звена – Централен методичен кабинет и Педагогически институт към БАН, в които се проуват редица въпроси на предучилищното възпитание. По това време на основата на съветския опит у нас се създават първите методически упътвания. Излизат от печат методика на обучението по роден език, методика на запознаването с природата, методика на физическото възпитание. По-късно е публикуван и първият учебник по предучилищна педагогика.

През 1952 г. под ръководството на Е. Петрова започва да се провежда експеримент във връзка с формирането на понятия у децата от 5 до 7 години, изясняването на съдържанието и характера им, тяхната система при усвояването им. Това позволява да се разработят психологическите основи на учебния процес и неговите задачи [12, 2]. На основата на педагогическия експеримент Е. Петрова написва монографията „Формиране на общи понятия у децата от детската градина" [14]. В нея тя обосновано разглежда проблема за формиране на понятия у децата от предучилищна възраст. Проследява прехода от конкретно-образно мислене към мислене с понятия, като особено значение се

отдава на степента на осъзнаване на съдържанието на понятията. Монографията, макар и написана преди повече от 55 години, има актуално значение и днес, защото в нея се разглеждат въпроси, свързани със специфичността и ефективността на формирането на понятия у децата, с предпоставките, които благоприятстват този процес, за отношението между съдържанието и обема на понятията, между видовото и родово понятие в този възрастов период и др. [6, 27]. Въчева, Сн. Елка Петрова – теоретик на предучилищното възпитание, Шумен, Университетско изд.- во, „Еп. К. Преславски", 2006.

У нас се разработват основните закономерности на обучението, които определят неговата специфика и своеобразието му по различните дялове на образователната работа в детските градини [12, 4].. Петрова, Е. Тридесет години марксическа предучилищна педагогоика. – Предучилищно възпитание, 1974, бр. 6.

През 1953 г. е издаден учебникът за педагогическите училища „Методика на запознаване децата от детската градина с природата"[9]. Петрова, Ел. и др. Методика на запознаване децата от детската градина с природата. Учебник за педагогическите училища за детски учителки, С., Народна просвета, 1953. Той е написан от Е. Петрова, Ал. Деянова, М. Семкова и А. Узунова. В него са изяснени следните въпроси: задачи, съдържание, принципи, методи на запознаването на децата с природата.

През 1955 г. излиза от печат учебникът за педагогическите училища за детски учителки „Методика на обучението по роден език в детските градини" [10]. Петрова, Е. и др. Методика на обучението по роден език в детските градини. Учебник за педагогическите училища за детски учителки, С., Нар. Просвета", 1955. Автори на учебника са Ел. Петрова, М. Чернева, М. Стоянова и Сн. Македонска. Акцентите в учебника са следните: основни задачи и значението на обучението по роден език в детската градина за всестранното развитие на детето; характерни особености на детската реч и недостатъци на говора; средства и условия за развитие на речта у децата от детската градина; работа по развитие на свързаната реч; обучение в граматически правилен говор; работа върху речника на децата; работа за правилно звукопроизношение и запознаване на децата с художествената литература. Авторите разработват тези въпроси, като се базират на добрия опит на съветските и българските детски учителки. Научният труд има за цел да подпомогне детските учителки при организирането на занятията по роден език в детската градина. Голяма роля за развитието на тази методика изиграва и научният труд на С. Аврамова „Обучението по роден език и умствената натовареност" [5]. Аврамова, С. Обучението по роден език и умствената натовареност, С., БАН- Педагогически институт, 1958.

Нуждите на общественото предучилищно възпитание налагат да се разработят и проблемите на обучението по математика в детската градина. Към тази област от системата на предучилищното възпитание първи насочват вниманието си Е. Петрова, Ал. Деянова и Й. Данаилов. През 1958 г. Ал.

Деянова и Й. Данаилов написват първият учебник „Методика на смятането в детската градина“[8]. Деянова, Ал. и Й. Данаилов, Методика на смятането в детската градина“, С., изд. Народна просвета, 1958. При написването му авторите се основават на общите положения, посочени в раздела по смятане в „Ръководството за възпитателя в детската градина“ и на опита от обучението на децата по смятане в българските детски градини. В него са разгледани следните проблеми: предмет, задачи, значение на обучението по смятане; принципи, методи и средства на обучение по смятане; организация на занятията по този раздел в различните възрастови групи; разпределение на програмния материал в различните видове занятия. В учебника са изложени дидактични игри, стихотворения, римушки, разказчета и гатанки, с които се затвърдяват математическите знания и умения на децата и обучението по смятане придобива емоционален характер.

Под влияние на съветската предучилищна теория не само се създават първите методики на възпитателната работа в детските градини, но и се разработват въпроси на възпитанието. Елка Петрова изучава проблемите на патриотичното възпитание на децата [11], а София Аврамова изяснява същността и задачите на умственото възпитание на децата на предучилишна възраст [1]. С. Аврамова заедно с А. Узунова написват ръководството ‚Дейност и творчество в детските градини“ [2].

През 1955 г. е публикувана студията на Елка Петрова „Патриотичното възпитание в детската градина“[11]. В нея тя изяснява целта, задачите и съдържанието на патриотичното възпитание в предучилищна възраст.

Въпросите на естетическото възпитание на децата от предучилищна възраст занимават П. Теохаров и Ал. Деянова [16]. С. Аврамова и Е. Тасева издават „Физическото възпитание в духа на учението на И. П. Павлов“ [4]. Няколко години по-късно те заедно с Л. Попова публикуват „Физическото възпитание в детската градина“[3]. Този труд е плод на теоретични изследвания и тяхното експериментиране в практиката. В него се дават методически указания и програмен материал за провеждане на гимнастика и занимания по физическо възпитание. В разработената методика на физическото възпитание широко място е отделено на занятията, гимнастиката, подвижните игри и туризма.

През 1957–1958 година Министерството на народната просвета предприема мерки за подобряване на работата по трудово възпитание в детските градини. Провежда се национална конференция по проблемите на трудовото възпитание. Към този въпрос научен интерес проявява Е. Петрова, която изследва формирането на трудови навици и умения у децата от предучилищна възраст в бита [13]. Учебникът на М. Георгиева и Л. Йорданова „Художествено четене и разказване в детската градина“, излязал от печат през 1955 г., е предназначен не само за курсистите от педагогическите училища за детски учителки, но и за действащите учителки. В него са включени раздели, с които се обогатяват знанията и практическите им умения за художествено четене

и разказване, за провеждането на куклен театър, театър на маса и театър със сенки и др. [7].

През 50-те години на миналия век е създадено и първото държавно издателство „Народна просвета", в което са издадени и много книги, предназначени за възпитанието и обучението на децата от предучилищна възраст. През 1953 г. е основано списание „Предучилищно възпитание". Главен редактор на списанието става Елка Петрова. На неговите страници и на други педагогически издания се публикуват материали за теорията и практиката на предучилищното възпитание. По този начин неговите читатели се запознават с нови идеи и педагогически технологии.

От изложеното следва, че българските педагози също търсят възможности да изяснят основните въпроси на възпитанието и обучението на децата от предучилищна възраст на основата на съветския опит. Под влияние на съветската педагогическата литература те разработват редица педагогически и методически проблеми. Отначало пряко се копира съветският опит, без да се отчитат съществуващите условия за организация на учебно-възпитателния процес в нашите детски градини и установената традиция в областта на предучилищното възпитание. По-късно българските педагози взаимстват и творчески използват съветския опит, като го адаптират към нашите условия. Теоретическите и методическите разработки съдействат за усъвършенстването на педагогическия процес в детските градини и отразяват етапа на развитие на българската предучилищна теория и практика.

Литература:

1. Аврамова, С. Умственото възпитание в детската градина. С., ДИ «Народна просвета», 1950.
2. Аврамова, С. и А.Узунова. Дейност и творчество в детската градина. Ръководство за учителките в детската градина. С., ДИ «Народна просвета», 1951.
3. Аврамова, С., Е. Тасева, Л. Попова Физическото възпитание в детската градина, С., 1955.
4. Аврамова, С. и Е. Тасева. Физическото възпитание в духа на учението на И.П.Павлов. С., БАН, 1953.
5. Аврамова, С. Обучението по роден език и умствената натовареност, С., БАН- Педагогически институт, 1958.
6. . Въчева, Сн. Елка Петрова – теоретик на предучилищното възпитание, Шумен, Университетско изд.- во, „Еп. К. Преславски", 2006.
7. Георгиева, М. и Л. Йорданова „Художествено четене и разказване в детската градина, С., Нар. просвета, 1955.
8. Деянова, Ал. и Й. Данаилов, Методика на смятането в детската градина", С., изд. Народна просвета, 1958.
9. Петрова, Ел. и др. Методика на запознаване децата от детската градина с природата. Учебник за педагогическите училища за детски учителки, С., Народна просвета, 1953.

10. Петрова, Е. и др. Методика на обучението по роден език в детските градини. Учебник за педагогическите училища за детски учителки, С., Нар. Просвета“, 1955.
11. Петрова, Е. Патриотичното възпитание в детската градина. С., Нар. Просвета, 1955.
12. Петрова, Е. Тридесет години марксическа предучилищна педагогоика. – Предучилищно възпитание, 1974, бр. 6.
13. Петрова, Е. Трудови умения и навици във връзка с бита в детската градина. С., Народна просвета, 1957.
14. Петрова, Е. Формиране на общи понятия у децата от детската градина. С., Народна просвета, 1957
15. Руководство для воспитателя детского сада,. М., 1945.
16. Теохаров, П. и Ал. Деянова, Естетическото възпитание в детската градина. С., Нар. Просвета, 1949.
17. Упътване за възпитателната работа в детската градина. София, 1951.
18. Упътване за възпитателната работа в детската градина. София, 1948.
19. ЦДА-ф. 142, оп. 11, а. е. 17.

Проф. д-р Снежана Георгиева Вълчева
ШУ „Е. К. Преславски“
Педагогически факултет
Катедра ТОПО и ПУНУП
snezhana_vacheva@abv.bg

ЗА ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА ПРЕД „ЛИТЕРАТУРНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЕН РАЗГОВОР“ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Снежанка Д. Георгиева, Ганка И. Янкова

ABOUT THE CHALLENGES IN FRONT „OF LITERARY EDUCATIONAL CONVERSATION“ IN DAYCARE

Snezhanka D. Georgieva, Ganka I. Yankova

***Abstract**: In the article is presented the specific of literary educational conversation in preparatory groups in daycare. The challenges are measured. There are some reasons for a "difference" and "daring"-intellectual and emotional features of the children, verbal communication in the pedagogic one; freedom and responsibility in teacher's role choosing the texts and models of treating them in daycare etc. In the context of actual expected results of educational programs are suggested various ways of dealing with fiction and also models original, extraordinary, creative and motivated.*

***Key words**: literary educational conversation, fiction, pedagogic situation, functional practice, content and form of fictional text*

Изследването е финансирано по проект „Съвременни аспекти на педагогическата комуникация“ № РД-08-81/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Работата с литературното произведение „има свои правила и закони, но не търпи шаблона и стандартното мислене“.
И. Ковачева [9]

Кога и как започват първите срещи на детето със света на художествената литература? Обикновено майките и бабите са първите хора, които представят от най-ранно детсво (според собствени предпочитания, виждания и желания) необятния свят на приказката, разказа, детската книга. Детето заобичва пъстрия приказен свят – вълнуващ, загадъчен, красив, но и често – страшен, населяван от змейове, дракони, триглави лами и др. Като че ли нормално става отъждествяването на децата с героите, които се справят с лоши-

те и така създават нова хармония; пренасянето в пространства, изпълнени с доброта и разбирателство. Детето слуша художественото произведение, чува казаното от другите, впечатлява се от начина на казването на творбата и говоренето в нея, „чува“ текста в мислите си и го усеща в емоциите си, представя си картини – някои идентифицира с илюстрациите към текста, други – само рисува; съпреживява чувства, настроения, оглежда се в обстановката, намира си място в случването, замисля се върху посланията на текста, най-често изречени чрез пословици и поговорки, опитва се да прави преценка (малко пасивно, много буквално, но винаги искрено и непреднамерено).

В детската градина детето като, емоционален и искрен слушател на фолклорния или авторския художествен текст, започва да променя позицията си. Пак друг субект подпомага процеса на докосването му до детската книга – учителят. Той във властовата си, йерархизирана позиция на по-знаещ започва да влиза в роли, за да предизвика „литературен разговор“ и с образователен, и с възпитателен ефект. Учителят – посредник към художественото слово – е и добрият разказвач, и модераторът към тайнствата на художествения текст, и човекът, насочващ към нравствените послания на текста. Отговорността на педагога е голяма, защото е задължен да се съобразява с обективни дадености – учебни програми, цели, очаквани резултати; със субективни предпоставки – възможности, желания, интереси, мотивираност на децата, с които работи; специфика на възрастовите възприятия и речевата дейност – „наивнореалистично“ възприемане, по-беден житейският опит. Факт е неравнопоставеността на социални роли, на интелектуални възможности, дори на емоционални нагласи. Пресечните точки на предположени по учебни програми резултати, осъзнати отговорности, професионални умения и мотивираност за максимално пълноценен диалог актуализират възможностите за изпълнение на основните задачи на учителя:

- Подбор на художествени текстове (според препоръчаното в книгите за учителя или според собствените предпочитания и виждания);
- Подреждане на художествени текстове за работа през цялата учебна година;
- Проникване, съвместно с децата, в света на текстовете от естетическата сфера с оглед на различни модели – когнитивни, аксиологични, емоционални, художествено-естетически, речево-прагматични;
- Извеждане на модели за работа с фолклорни и авторски художествени текстове, които, от една страна, са съобразени с методическите изисквания, от друга – отговарят на желанията, интересите, любознателността на конкретните деца.

В детската градина започват първите организирани срещи на бъдещите ученици (респективно бъдещите читатели) с изкуството на словото. Това е предетапът, който поставя началото на „продължаващия през целия обучаващ период образователен литературен разговор“ [Тенева 2003: 32]. Пред децата се разкрива свят, населяван с принцове и принцеси, с добри и лоши хора, със смели и храбри мъже, с мъдри и достолепни старци. При тези срещи се

чува говорене, различно от всекидневното – децата попадат сред магията на словото и вълшебството на думите. В този образователен контекст се получават първите уроци по родолюбие – чрез разказаното в текста, чрез излятата в (богато, звучно, мелодично) слово красота на българския език. В този контекст размисълът насочва и към провокативността на избраното за статията заглавие – „предизвикателен“ е литературният разговор в подготвителните групи на детската градина, защото е образователен или защото е отговорен и многоаспектен – трябва да започне по малко да образова, но и да възпитава, да изгражда човеци, да стимулира естети.

За да стане всичко това, е важно, от една страна, добре да се познават целите на работа с художествени текстове в детската градина. В Приложение № 1 към чл. 28, ал. 2, т. 1 на Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование са изведени основните компетентности от образователно направление „Български език и литература“; очакваната резултатност по направлението е съотнесена с шест образователни ядра: свързана реч, речник, граматически правилна реч, звукова култура, възприемане на литературно произведение, пресъздаване на литературно произведение. Приоритетността в подготвителните групи при работа върху последните два аспекта – възприемане на литературно произведение, пресъздаване на литературно произведение – е върху следните очаквани резултати:

Таблица № 1

Образователно ядро	**Трета група**	**Четвърта група**
Възприемане на литературно произведение	Възприема кратки произведения от художествената литература	Въприема познати произведения от художествената литература чрез пресъздаването им в театъра или в киното
	Описва според основните моменти в произведението литературни герои	Илюстрира съдържанието и героите от литературни произведения
	Разпознава епизод от познато литературно произведение	Определя по илюстрации последователността в сюжета на литературно произведение
	Изразява отношението си към литературно произведение и към постъпките на героите от него	Съотнася постъпките на герои от литературно произведение към собствения си опит
Пресъздаване на литературно произведение	Изпълнява изразително конкретен художествен текст	Участва в драматизиране на приказки и разкази
	Измисля игри по познати литературни произведения	Преразказва приказка или разказ, като импровизира реплики и използва подходящи невербални средства за комуникация

В подготвителните групи на детската градина, според програмното съдържание, са предвидени педагогически ситуации за работа с художествена творба – основно стихотворение, разказ, приказка. басня и т.н. Диференцирани са предложените произведения за различните възрастови групи (обем, жанр, съдържание, структура), като посоката е към по-сложното, разчетено като по-голям обем на текста, усложнени сюжет и композиция, поетически изказ, жанрова специфика, авторово послание и т.н. Предложените текстове в дидактическите пособия са препоръчителни, учителят има възможност и сам да избира произведението, върху което да работи. Единственото условие е изборът да бъде методически целесъобразен; текстът да е подходящ за постигане на целите по учебни програми.

Програмната детерминираност и жанровата предопределеност са фактори, които предполагат работа в духа на традиционността, алгоритмичността, инвариантността при усвояването на фолклорни и авторски текстове в детската градина. При запознатост с моделите за работа с фолклорни и авторски текстове в начален етап на Нели Иванова и Румяна Йовева [Иванова 2014: 251 – 425; Георгиева и др. 2005: 201 – 300] и при съобразеност със спецификата на децата от подготвителните групи на детската градина и очакваните резултати от тях (според учебни програми) при възприемане и възпроизвеждане на литературна творба, могат да бъдат предложени инвариантни модели за работа с прозаически и с поетически текст.

Акцентите в работата върху разказ или авторска приказка могат да са следните (те показват и основните звена в един инвариантен модел за работа върху посочените жанрове) (1):

1. Заглавие (какво се постига с това заглавие; за какво ще разказва текстът; какво очаква да чуе детето).

2. Тема, проблеми, мотиви (какво е основното авторово внушение; от каква гледна точка се представят обектите, субектите и случващото се).

3. Сюжет и композиция (за какво се разказва; какво се случва; кои са случките и как са подредени – началото на случката, най-важният момент в развитието ѝ, краят; последователни ли са моментите; къде какво се случва; наличие на противопоставяне/опозиции); ролята на разказвача – външен наблюдател или участник).

4. Герой/герои, повествовател (кои са героите; кога е първоначалната поява на героя/героите; от какъв тип са, как е изградена представата за тях и как се обогатява представата за някого от тях (преодолени препятствия, модели за преодоляването им, полза от действията, смисъл в постъпките); защо героите постъпват така; какво е настроението; какви чувства ги вълнуват; какви качества притежават; как е представен героят в началото; как се променя впоследствие; в кои епизоди повествователят изразява положително отношение към персонажа; кое у героя впечатлява най-силно; на кого искат децата да приличат; кого от героите и защо биха избрали за приятел и др. под.).

5. Описания (описание на битово пространство (стая, дом); описание на природна картина, описание на градина, описание на предмет и др.).

6. Словоупотреба (коментар на словото на разказвача, работа върху непознати думи, обръщане внимание върху експресивната лексика – умалителни имена, синоними, антоними (горе/долу, добро/зло, бяло/черно), сравнения, олицетворения, разговорни думи, възклицателни изречения, епитети и др.); обосноваване на стилистичната маркираност на словосъчетания; извеждане на функцията на езикови конструкции, съдържащи числителни имена – 3, 7, 9).

При работа върху басня и вълшебна приказка могат да бъдат добавени още два акцента в горепосочения инвариантен модел:

- Послания на приказката/баснята (поука).
- Жанрова природа (обосновка на елементите, предпоставящи характеризирането на приказката като вълшебна).

При работа върху лирически текст инвариантният модел може да бъде обоснован чрез акцентуваността върху следните текстови характеристики:

- заглавие
- тема и мотиви
- лирически говорител, форми на изказа (кой говори и за какво говори)
- разгръщане на темата (чувства и настроения, място на случката (ако има), участници
- стихова организация, графическо оформление
- поетически език

При работата по инвариантността на моделите учителят е в плен на два типа детерминатори – учебни програми и научнометодически ръководства.

В хода на педагогическата ситуация по български език в подготвителните групи на детската градина се обособяват три момента (три образователни ситуации):

- създаване на емоционална нагласа за възприемане на творбата, провокиране на детския интерес, мотивация за участие чрез многообразни методически похвати;
- разговор върху творбата;
- обобщение.

Представените в предходното изложение ключови акценти в инвариантния модел по работа с поетически текст се разполагат основно във втората образователна ситуация и отчасти в третата.

„Литературният разговор“ е предшестван от изразителното изпълнение на творбата. Първият въпрос обикновено насочва към подготовка за възприемане на темата и емоционалните доминанти на творбата. Те се уточняват с въпроси от типа: Какви чувства, настроения създава текстът? Какви чувства преобладават? За стойността на „литературния разговор“ допринасят въпроси, предполагащи мотивиране на детските твърдения (разбира се представени във вербална форма, съответстваща на възприятийните възможности на

децата). За по-адекватното потапяне в емоционалния колорит допринасят въпроси и задачи като: Припомнете/открийте (при картинно представяне на текстовите моменти) текстовата част, която ви дава основание да назовете чувствата и настроенията си. Какво означава избраното заглавие? Как чувствата са разгърнати в текста? Как чрез словото ставаме съпричастни към внушенията на автора? При лирическия текст в подходяща за възрастта форма е целесъобразно да се коментират формите на изказ (аз, ти, ние, вие). Проблемът/проблемите и емоционалните доминанти е подходящо да се съотнасят с посланията и на различните строфи, и на текстовото цяло. Акцентът при лирическите текстове е върху изразните възможности на българското слово. Подходящ е модел на работа, изискващ възприемането на словната експресия и на равнище стих, и на равнище цялостен текст. При подобен литературен диалог подходящо е активирането на въпроси като: Как си представяте картината …? Как си представяте образа …? Кои думи ви помагат да си представите още по-добре образа на …? Защо са използвани тези думи?

Алгоритмизацията на инвариантния модел, при незадължителност на всяка стъпка и в горепосочената точно последователност, се осъществява в подготвителните групи на детската градина в регламентираните ситуации за работа с художествена творба. Инвариатността се съобразява с разпределеността на времето в педагогическите ситуации, от една страна; от друга страна, се „разполога“ в изискванията на учебната програма за съответната възраствова група и образователно ядро [Таблица № 1 – Наредба № 5]. Въпросите, които се задават, и техният брой се определят от учителя, който познава, децата с които работи, техните интереси, равнището на езиковата и литературната им подготовка. За постигане на резултатност е важно учителят да организира занятието така, че да провокира интерес към жанра, да стимулира асоциативното мислене на децата, да обогатява речта им, да работи върху желанието им за споделяне. Толерираният метод на беседата се допълва от игри драматизации, словесно рисуване, разпознаване на герой чрез загадка; стълбица на нравствеността на героите и мн. др. Целесъобразно се оказва използването на дидактическата анимация, която е „интерактивен метод, отразяващ се в обогатяване на процеса на обучението с игрови, занимателни, забавни и атрактивни елементи. Забавният характер на обучението осигурява позитивна емоционална нагласа, която е предпоставка за повишаване на интереса към него и стимулира мотивацията за учене“ [Такворян 2016: 247]. Подобен образователен контекст подпомага да се разрешат предизвикателствата на интересната, но нелесна работа с литературната творба в детската градина; да се развива речникът на учениците; да се стимулира творчеството въображение; да са подпомага нравствено-етичното им възпитание.

Съвременните методически ръководства също извеждат някои насоки за работа с литературния текст в детската градина. В „Методика за развитие на речта и овладяване на български език в детската градина“ Ф. Даскалова препоръчва учителят да не се увлича в анализ на текста: „Когато произведе-

нието е едно и то е кратко по размер, се създават условия за погрешно уплътняване на занятията чрез излишно, подробно анализиране на произведенията“ [Даскалова и др. 2012: 288]. Два са основните акценти на методическите препоръки – избягване на недостатъци и търсене на иновативни, интерактивни, разнообразни технологични модели на работа по възприемане и пресъздаване на литературното произведение като комуникативен процес; организирането на педагогическите ситуации като дейност, при която взаимно се преплитат въображение и реалност, репродуциране и творчество, размисъл и игра. През последните десетилетия в методическата литература са отбелязвани някои дефицити в работата с литературните творби в детската градина в контекста на препоръчителността на модели за преодоляването им. Дефицитност е откривана в различни аспекти на дейността с литературната творба в детската градина – откъсване на работата върху съдържание и форма на художествения текст; произволност и неадекватност на анализационните модели; примитивизъм при тълкуването на фолклорни и авторски текстове; непрецизност при съотнасянето на структурно-логични и емоционално-асоциативни компоненти; частичност и едностранчивост на възприятието на литературната творба и др. [Баксанова 1992].

Неслучването на подобни дефицити е възможно при разнообразие на технологичните модели – работа по време на една педагогическа ситуация с повече от една творба; използване на тематично обединени творби (макар и функционално и жанрово различни); технологично разнообразяване на различните етапи от работа с художествена творба – създаване на емоционална нагласа върху основата на възприемане на произведения на различни изкуства, провокиране на детския интерес, мотивация за участие, разнообразни модели за представяне/четене на произведението, коментар на текста, основан на диалогичността. Преодоляването на дефицитите предполага работа, основана на няколко постановки – единство на възприемане на всички аспекти на художествения текст (съдържателен, формален, емоционален, функционален); работа в единство върху частното и общото/цялото; целенасочено акцентиране на силата и красотата на словото в конкретния текст. Методическите варианти са безбройни – изработване на илюстрации; подбиране на готови илюстрации към коментиран текст (при съобразеност с логиката на текста или хронологията на действително случващото се); съпоставка на творби с близка проблематика; разговор за различни произведения на един автор; съпоставка на произведения на различни изкуства и т.н. Целесъобразни са акценти върху характерите, емоциите, взаимоотношенията между персонажите в творбите. Героите като участници в случката са свързани в общото цяло според визията на автора – „всеки от характерите изразява аспекти от единната художествена идея“ [Георгиева и др. 2005: 257]. Играта на персонажите в художественото цяло; играта им със словото е целесъобразно да бъде предмет на разнообразна като моделност интерпретация – драматизация на текста, четене по роли; съпоставяне на речеви модели; извеждане на

характерни за персонаж думи; обобщаване на поуки за хората от изреченото от устата на животни и растения и мн. др.

Образователно-възпитателният процес в детската градина е един специфичен свят на игра, разнообразие, надяваме се – и на удовлетвореност за децата. В този контекст актуална е играта с разнообразните ѝ модификации и възможности за въздействие. Нейните задължителности и „полезности" за детската възраст предполагат и ефективното ѝ използване при „литературния разговор" в подготвителните групи на детската градина. Целесъобразни са моделите, предполагащи максимално ефективно използване на възможностите на играта и развиващото ѝ значение – „интелектуално, нравствено, поведенско, социално и т.н."; „развиващата функция на играта, отнесена главно към детската личност" [Игнатовска 2012: 9, 16]. В тази възраст в детската градина децата все още научават нещата играейки, художественият текст като „игра на словото и със словото" допада на децата. Въпрос на професионално умение е започването на онзи тип игра с литературата, който е целесъобразно да продължи и в началния образователен етап: „В началото е играта с думите – да се обособят от потока на речта (изречението), да се разчленят на звукове, да се разбере значението на всяка дума чрез описателно тълкуване или синонимно надграждане. Първите кратки текстове също залагат не толкова на общия смисъл, колкото на акцента върху думите, съдържащи изучаваните звукове и техните буквени обозначения. Неочакваните словосъчетания в тях, римуването, които ги оприличават на „залъгалки", „броилки" (а понякога и „нонсенси"), увличат със своята ритмичност и фантазна образност начеващия читател, а заучаването им развива паметта и формира речника му. Покъсно се включва и играта с текста, за да се разбере „от какво е направен": започва се от разпознаването на темата (за какво се говори); после се усвоява умението за обособяване на основните моменти в съдържанието и за проследяване на тяхната подредба; назовават се героите и отношенията между тях, за да се определят качествата, които ги правят различни/подобни едни от/на други (а приличат ли по нещо и на вас). Търсят се и някои отговори, свързани с текстопораждането (защо хората са измислили приказките, какво е общото и различното между тях), специфичния изказ/структура (защо едно стихотворение изглежда, звучи и говори по различен начин от приказката и разказа)…" [Тенева: 2003: 33]. Учителят много деликатно трябва не толкова да обясни на децата различния свят на литературната творба, колкото да ги накара в тази възраст да я почувстват. Децата, току-що разбрали, че речта се разчленява на думи, които назовават нещата, които ни заобикалят, могат да научат и играейки, че в художествения текст думата означава повече от назоваване на определени предмети и действия, от назоваване на места и хора. Детете (с помощта на учителя) е целесъобразно да започне да играе с текста и с неговите съставки (дума, словосъчетение, изречение) и с неговите особености (рими, ритмизирани модели, експресивно богатство). Ефективно би било въвеждането му в приключенията на словото, приключения чрез словото.

Този подход предполага свобода, креативност, разнообразие, игровост на литературния разговор в подготвителните групи на детската градина. Това, от една страна, улеснява детския учител, но от друга страна – затруднява случването на разговора. Като се прибави и фактът, че става дума за художествена литературна творба, за работа с малки, но изключително емоционални същества, трудностите и неизвестните в ситуацията стават големи.

Всяка стъпка към осредняване, тенденциозно търсено инварантно доближаване до детската душевност е изключително трудно и неефективно. В контекста на търсенето на образовтелно-възпитателни резултати актуална става работата върху разчетеността и функционалността на заглавието; словесното рисуване на възприеманите образи; синонимното извеждане на характеристики на персонажи; разчетността на поуката и въздействеността на словото на героите; игровостта и живостта на говорещите в текстовете растения, животни, природни реалии. Играта със словото се допълва с игра с боите, четката, пластелина; с моделирането, рецитирането, драматизирането. Според разбирането на авторите на статията особено ефективна е работата с поетическите обрати и спецификата на постройката на текста. Например при работа с прозаически художествен текст („Приказка за Калинката“ – Приложение № 1) съдържателните акценти и метафоричността могат да се осмислят чрез въпроси като: Как започва приказката? Какви са първите действия на Калинката след зимния сън? На какво не може да се нарадва тя? Как пеят пчелите? Как е наречено облачето, което закрива слънцето? Кой се нарича немирник? Защо тогава облачето е наречено „немирник“? Как разбирате израза „вятърът надуваше кавалите си“? Как си представяте Глога, характеризиран с израза „важно се наду“? Как Калинката реагира на блъсъка на вятъра? Към кого се обръща за помощ? Как Шипката реагира на молбата на Калинката за помощ? Как си представяте Калинката, която гледа сърдито? Какво прави натъжената Калинка? Към кого се обръща за помощ и с какво чувство? Как се отнася Глогът към Калинката и какво ѝ казва? Как си представяте Глога в момента, характеризиран с израза „важно се наду“? Как Слънцето, което хвърля последните си лъчи, се отнася към Калинката? Може ли Слънцето да се усмихва? Кой чува тежката въздишка на пълзящата с последни сили Калинка? Как Розовият храст нарича Калинката? („Пъструшке“) Какво Розовия храст пита Пъструшката? Защо Калинката е огорчена, какво споделя с храста? Как Калинката успява да зашие крилцето си? Как Слънцето реагира на добрата постъпка на Розовият храст, за която Калинката благодари? Какво научаваме за приятелството от текста? Предизвикателство за децата могат да бъдат въпроси със защо (Как разбирате израза „вятърът надуваше кавалите“? Защо растенията и животните в приказките могат да говорят? В практиката при търсенето на отговори на подобни въпроси се появяват модели като: свири силно, вятърът бучи, вятърът шуми. Адекватността на детските отговори е стимулирана в подетия „литературен разговор“ и чрез изисквания за тълкуване на изрази от художествения текст чрез синонимични конструкции (по-

лучават се отговори като: глогът е станал по-голям, изправил се е, важно се е изправил, надигнал се е нагоре, важно се е показал). Детските отговори извеждат на втория въпрос следните аргументи на маркера *защо:* защото имат уста; защото се разбират помежду си сами; растенията и животните говорят на свой език. Провокативността на „литературния разговор" е разрешена чрез целенасочеността на разнообразните въпроси, използвани и като средство за разбиране на написаното в творбата (Къде? Кой? Кога? Как? Защо?), и като стимуратор за проникване в различните пластове на творбата (съдържателен, структурен, емоционален). Многопластовото проникване в творбата и като съдържателен, и като технологичен модел е съобразено с интересите и желанията на децата за активност и креативност.

В контекста на гореизведените модели на инвариантност и вариантност на литературния разговор в подготвителните групи на детската градина може да бъде разчетен и представеният в следващото изложение пример за работа с поетически художествен текст (Приложение № 2). Работата върху стихотворението „Родна стряха" от Ран Босилек, подходящо като образователно съдържание за работа с художествени текстове в подготвителните групи, би могла да се организира в следния образователен контекст (разбира се, това е един от многото варианти на методически решения):

➢ *Цели*: Да се формира интерес у децата към конкретната поетическа творба (към поетическата творба изобщо) и да се изградят умения за разчитане на смислите, на авторовото послание в лирическия/лирическите текст/текстове; доближаване на детската читателска възприемчивост до настроението, което създава текстът.

➢ *Задачи*:

- Възприемане на стихотворението и осмисляне на авторовото послание чрез художествените образи в текста.
- Уточняване на представата за свое и родно.
- Съпреживяване на обичта към родната стряха.
- Осмисляне на характерните черти на художествения образ на родното и уточняване на изразните средства за неговото изграждане.
- Активизиране на употребата на синоними и стилистично оцветени думи – епитети, умалителни имена, обръщения и др.

➢ *Ход.* Работата върху текста е съотнесена с няколко педагогически ситуации:

◆ *Първа образователна ситуация: провокиране на детския интерес и мотивация за участие.* Осъществяването е възможно чрез: подходяща музика („Високи сини планини", „Хубава си татковино", „Под наш΄та стряха" и т.н.); книжка с творби на Ран Босилек; портрет на автора; снимки от България, Шумен, градината, дома и т.н.; импровизирана тематична изложба.

◆ *Втора образователна ситуация – „литературен разговор" върху текста.*

Целесъобразно е осъществяването му чрез: четене на творбата (рецитиране, художествено изпълнение и др.); коментар на стихотворението с ог-

лед на различни текстови равнища – съдържателно, структурно, емоционално, формално и др.

Работата върху първия куплет се вписва в дейности по осмисляне на текстовото цяло – изваждане на съдържателни акценти и емоционални доминанти. Подходящи са въпроси като: Как звучи това стихотворение? (ведро, тъжно, бодро, жизнерадостно) (2). Какви чувства са изразени в него? (любов, обич, признателност). Къде точно са показани те? Как са показани? (в заглавието). Харесвате ли заглавието? Подходящо ли е то? Защо са избрани думите „родна“ и „стряха“? Какво означава думата „родна“? (мястото, където сме родени, където живеем с близките си, където се чувстваме добре, у дома човек се чувства обикновено уютно). Какво означава думата „стряха“? Защо е предпочетена от автора? (Означава защитено място, сигурно. Под стряхата лястовичките правят гнезда. Да си припомним: „Под наш´та стряха лястовичка във гнездо живей…“. Там под родната стряха поетът е щастлив, спокоен, сигурен, защитен). Къде, освен в заглавието, още е показана обичта на поета към родната стряха? (в цялото стихотворение). Да чуем първия куплет. Как в тези стихове (има се предвид първото четиристишие) е описана родната къща? Каква е тя? („бяла“, „спретната“). Защо е назована „къщурка“? (умалителните думи означават и нежност, и гальовност, и обич). Защо е представена като „бяла“ и „спретната“? Какво означават тези думи? (тя е чиста, подредена, красива). Какво научаваме още за родния дом? (пред него има две липи). Как образът на липите обогатява представата за родния дом? (Липите са много ароматни, уханието им е трайно). Картината, която се описва, сякаш придобива цвят и аромат. Тук, в този прекрасен кът е роден поетът. Как е казано това в стихотворението? („тука майчина милувка сетих най-напред“). Какво усещане носи думата „сетих“? (означава усетих, почувствах най-напред, първо, за първи път; създава усещане за споделеност, откровеност).

Работата върху вторият куплет може да се организира около въпросите: Каква картина е нарисувана? (Това е картина на безгрижното детство). Защо детството е „безгрижно“? Защо го определяме така? („с весели другари тичах и се смях“). Думите „весел“ и „смях“ показват забавление, безгрижие. Запомнихте ли думата, която се повтаря в тези четири стиха? Защо в този куплет се повтаря думата „тука“? (за да се акцентира, да се наблегне на дните на безгрижие и веселие; изразява се категоричност – точно тука).

Подходящи при работата върху третия куплет са въпроси като: Най-силно любовта е изразена в третия куплет – „Къщичке на дните златни…“. Как е показана тази любов? (с обръщението, с умалителното съществително „къщичке“, с определението златни – „дните златни“). Защо дните на детството са златни? (те са щастливи, защото са в родния дом; те са безгрижни, защото са освободени от тревога; те са много скъпи, защото са свързани със скъпи за сърцето хора – мама и татко, приятелите). Как е наречена родната стряха в края на стихотворението? („кът свиден и мил“). Какво означава думата „свиден“? (скъп, незаменим, много личен; незаменим за нищо, даже за

царските палати, за нищо на света). Защо точно царските палати са разменната цена? Какво знаем за царските палати от приказките? (те са скъпи, богати, просторни). Но поетът се отказва и от царските палати, защото роднят дом е безценен. Как поетът изразява своята категоричност? (не бих те сменил). За каква връзка на човека с родното говорят тези последни стихове? (Роднят дом е скъп и незаменим; всеки обича своята родна стряха, своето родно място, своята родина, своите близки; връзката е свята и жизнено важна).

Работата върху художественото цяло на творбата може да бъде добър завършек на предложения примерен модел. Подходящи в този образователно-възпитателен контекст са въпроси като: Хайде да се опитаме да припомним/проследим как е наречена родната стряха в стихотворението? („родна стряха", „бяла спретната къщурка", „кът свиден и мил", „къщичке на дните златни"). Защо за назоваването на едно и също нещо са използвани толкова много и различни думи? (Ран Босилек изразява любовта си към родния край, служейки си с богатството на родния език – по много различни, но все емоционално въздействащи начини). Ако трябва да нарисувате картината, която си представяте, какви цветове бихте използвали и защо? (светли, весели, свежи (бяло, червено, зелено, жълто); цветове, които са в синхрон с настроението на автора).

◆ *Трета образователна ситуация:* Тази ситуация е целесъобразно да има двойствена акцентност. От една страна, предполага заключителни акорди по окончателното възприемане на творбата като единно съдържателно, структурно и функционално цяло. В тази ситуация може отново да бъде направена връзка с други типове изкуство (например: А сега да завършим с песен. Коя песен предлагате да чуем: „Високи сини планини", „Татковина", „Под наш´та стряха"? Защо избирате точно тази песен? и др. под.). От друга страна, това е и времето за изразяването на оценка и проспективното насочване към предстоящи действия в следващите педагогически ситуации, например научаване на творбата наизуст. При действията по заучаването на стихотворението също могат да бъдат активизирани съвременни интерактивни технологични модели (например моделът на мнемокартите) [Вълчева 2018: 148 – 149]. Във финала на работата (по преценка на учителя) може да бъде поставена и задача за устно творчество (с възможности за реализирането ѝ в други педагогически ситуации) – Опитайте се да съставите кратко описание на своя роден дом.

Представените в статията модели са един от вариантите за работа с прозаическа и лирическа творба. Апробирани са в подготвителни групи, в които децата имат много добра езикова подготовка. Но моделите са целесъобразни за работа в различни условия, дори в смесена разновъзрастова и смесена етническа група. При работа с деца от подготвителни групи с посочените различни характеристики предложените модели е целесъобразно да претърпят допълни модификации с оглед по-добра методическа адаптивност към специфичните потребности и възможности на конкретните субекти (например

по посока на диференциация на задачите; редуциране на броя на въпросите; използване на отговорите на по-бързо успяващите деца с добро владеене на езика; допълнително използване на нагледни средства – илюстрации, картини, снимки; включване на компютърна презентация; промяна на съотношението репродуктивни/проблемни въпроси; подсказване на отговори и т.н.).

Съотнесеността на литературния разговор с очакванията на съвременните учебни програми за полезност и резултатност предполага съответни компетентности на учителите, включващи и познаване на инвариантни модели за работа с художествени текстове, и умения за използването им. Съобразяването с инвариантността, с планираната и очаквана по програма резултатност изисква сериозна предварителна подготовка, търсене на функционални методически решения за реализиране на литературния педагогически дискурс, за мотивация на детето (малкия човек) за активно включване му в образователно-възпитателния разговор за литературата. Авторитетът на детския учител става еквивалент на отговорността му, съизмерима с уменията му – комуникативни, речеви, емоционални, поведенчески, с чисто човешките му характеристики – толерантност, етичност, естетичност.

Всички гореизведени особености на литературния разговор в подготвителните групи на детската градина предполагат и обуславят и неговата креативност. Ефективността на този разговор става функция на професионалните умения на учителя да работи и по програма, и според детските предпочитания, при това по модели, които мотивират за речева, творческа, игрова, емоционална активност. Съчетаването на традиционни и иновативни подходи, на инвариантност и вариативни модели, разнообразяването на технологията на литературния разговор в детската градина позволява да се отговори на съвременните образователни предизвикателства и да се работи (под ръководството, с помощта и подкрепата на учителя) както за познавателното, така и за емоционалното, нравствено-етичното и творческото развитие на децата от подготвителните групи на детската градина.

Приложение № 1 – Приказка за калинката (Руска Караянева) [Караянева 1983: 33]

Слънцето се усмихна весело и огря закътъната горска полянка. Калинката изпълзя изпод сухите листа и протегна изтръпналите си краченца. Изтри черните си точици и те заблестяха. Погледа се и се опита да разтвори аленатa си мантия. Цялата зима беше изкарала в сън под сухите листа и беше отвикнала да лети. Отлетя. Обиколи полянката. Не можеше да се нарадва на слънцето, на пролетта. Из въздуха се носеше песента на дивите пчели. Опойващ мирис изпълваше въздуха. Бяло немирно облаче закри слънцето. Подухна ветрец. От радост Калинката летя дълго и се отдалечи от къщичката си. А вятърът вече надуваше кавалите си. Огъваше клоните на все още неразлистената гора.

Калинката летеше трудно. Силен тласък на вятъра я блъсна. Тя изохка от болка и се притаи. Гръм разкъса облаците. Калинката се опита да полети,

но не успя да разтвори крилцата си. Остра болка я накара да ги свие. Едното ѝ крилце беше разкъсано. Огледа се безпомощно и разбра, че се беше приютила под един шипков храст. Знаеше, че той има игли, малки и чупливи, но можеха да ѝ свършат работа. Зарадва се. Обърна се към него и го помоли тихо:

– Моля ти се, Шипчице, дай ми една от твоите иглички да си зашия крилцето, за да мога отново да летя. Слънцето преваля и не ще мога да прибера у дома.

Шипката изгледа сърдито Калинката и троснато рече:

– Ако на всички започна да раздавам от своите иглички, на какво ще заприличам! Та те ми трябват, с тях се пазя от козите! Иди при Глога! На него игличките не му трябват!

Калинката наведе тъжно главичка. Сълзите ѝ закапаха. Горещи, те пареха страничките ѝ. С последни сили допълзя до Глога и се покачи на най-ниското клонче. Със сърце, изпълнено с болка и мъка, тя се обърна към него:

– Глогчо, моля ти се, дай ми една от твоите иглички, за да си ушия крилцето, та да мога отново да летя! Слънцето преваля. У дома ще се тревожат за мене!

Глогът я изгледа високомерно и с досада рече:

– Аз с тях опазвам зайците през зимата, а през пролетта – малките пойни птички! И така важно се наду, че едва не разкъса и другото крилце на бедната Калинка.

Слънцето хвърляше последните си лъчи, но не бързаше да се скрие. То беше чуло и видяло случилото се и му беше жал за малката Калинка.

Тя пълзеше с последни сили. Поспря се да си почине и въздъхна тежко.

– Защо си огорчена, мила Пъструшке – запита я Розовия храст.

– Много ме боли крилцето. Разкъсах го. Нямам игличка да го зашия. Помолих Шипката и Глога, но ми отказаха.

– Аз ще ти дам. Ето вземи.

И храстът се наведе така, че Калинката да може да си избере най-дългата и остра игличка. Заши крилцето си. Поблагодари му и полетя.

Слънцето се усмихна, претърколи се бързо зад високия връх на планината и се прибра в своя палат да почива.

От този ден Калинката е най-добрият приятел на Розовия храст. Нападнат ли го сиво-зелените буболечки, тя е на поста си и докато не ги избие до една, не си отива…

Приложение № 2 – Родна стряха (Ран Босилек) [Босилек 1986: 7]

Бяла, спретната къщурка,
две липи отпред.
Тука майчина милувка
сетих най-напред.
Тука, под липите стари
не веднъж играх;

тука с весели другари
скачах и се смях…
Къщичке на дните злати,
кът свиден и мил!
И за царските палати
не бих те сменил!

Бележки:

1. Предложените проекти за работа върху разказ, вълшебна приказка и стихотворение се съотнасят с представените от Р. Йовева проекти за работа върху тези текстове в начален образователен етап на основното образование [Георгиева и др. 2005:], но са предложени, адаптирано с оглед спецификата на образователното взаимодействие по български език и литература в подготвителните групи на детската градина.
2. Маркираното в скоби насочва към водещите насоки на изводите при подобна работа с децата от подготвителните групи на детската градина.

Литература:

1. Баксанова 1992: Баксанова, А. Възприемане на литературното произведение като комуникативен процес. – Предучилищно възпитание, 1992, № 1, с. 5 – 8.
2. Босилек 1986: Босилек, Р. Игра. Стихотворения и весели разкази. Съст. Б. Константинова. София: Отечество, 1986.
3. Вълчева 2018: Вълчева, П. Приложение на мнемоничния метод като средство за развитие на свързаната реч в предучилищна възраст. – В: – Образование и технологии. Edukation and Tehnologies. 2018, № 9/1, http://www.edutechjournal.org, ISSN 1314-1791, с. 145 – 151.
4. Георгиева и др. 2005: Георгиева, М., Р. Йовева, С. Здравкова. Обучението по български език и литература в началното училище. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски”, 2005.
5. Даскалова и др. 2012: Даскалова, Ф., М. Терзиева, В. Петрова, К. Танева, Ц. Илиева. Методика за развитие на речта и овладяване на българския език в детска градина. Пловдив: Макрос, 2012.
6. Иванова 2014: Иванова, Н. Обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна тепен. София: Рива, 2014.
7. Игнатовска 2012: Игнатовска, С. Развитие на социални интеракции чрез играта в процесите на интегрирано обучение. Велико Търново: ИВИС, 2012.
8. Караянева 1983: Караянева, Р. Приказка за Калинката. – Предучилищно възпитание, 1983, № 3.
9. Ковачева 1996: Ковачева, И. Детето и светът на художественото слово. Специфика на работата с литературната творба в детската градина. София: „Даниела Убенова“, 1996, с. 3.
10. Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование. Обн. – ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г.

11. Такворян 2016: Такворян, Б. Социални предпоставки на творческата активност. – Стратегии на образователната и научната политика. 2016, № 3, с. 239 – 252.
12. Тенева 2003: Тенева, Т. Формиране на начални читателски умения чрез урока по литература в образователната степен 1. – 4. клас. – Български език и литература, 2003, № 5.

Доц. д-р Снежанка Добрева
Педагогически факултет
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски
s.dobreva@shu.bg

доц. д-р Ганка Янкова
Факултет по хуманитарни науки
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски
g.iankova@shu.bg

ОПРЕДЕЛЯНЕ НА НИВО НА ПРОЯВЕНИ ЗНАНИЯ, УМЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТИ КАТО РЕЗУЛТАТ ОТ ОБЕКТИВИЗАЦИЯТА НА ОЦЕНЯВАНЕТО НА CAUSTIC-ПРОЕКТ

Стефан П. Русков

DETERMINATION OF LEVELS OF KNOWLEDGE, SKILLS AND COMPETENCES AS A RESULT OF THE OBESTIVATION OF THE CAUSTIC-PROJECT EVALUATION

Stefan P. Ruskov

***Abstract**: An important element of mobile learning is knowledge, skills and competencies for implementing a digital arrangement using mobile applications. The article analyzes the levels of knowledge, skills and competencies related to the objective, expert assessment of a realized digital arrangement with the Caustic3 mobile application.*

***Key words**: mobile learning, mobile applications, digital arrangement, levels of knowledge, skills and competencies, objective assessment*

Изследването е финансирано по проект „Цикъл художественотворчески дейности на студентите от специалност „Педагогика на обучението по музика“ № РД-08-88/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Мобилното обучение m-Learning днес вече е реалност в много страни по света. За осъществяването му са необходими знания, умения и компетентности за използване на мобилни устройства и принадлежащите им софтуерни приложения в различни предметни области по всяко време и от всяка точка на планетата.

В подготовката на бъдещите музикални педагози в Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“ е залегнало създаването на дигитален аранжимент с помощта на мобилното приложение Caustic 3. Оценяването на този аранжимент се осъществява на базата на дефинирана технология за създаване на дигитален аранжимент с инструментариума на Caustic 3. С

помощта на тестова система за оценяване на резултата от приложението на тази технология могат да се определят нива на знания, умения и компетентности (ЗУК) за всеки тестван обучаем. Апробацията на тестовата система аргументира обективността на резултата от оценяването с помощта на експертно оценяване на *Caustic*-проекти на студенти от специалност „Педагогика на обучението по музика“ на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“.

Определянето на нивата на *ЗУК* се показва с реален пример за един тестван студент.

На *фигура №1* са илюстрирани резултатите от обективизираните оценки на седмия тестван студент.

Фигура № 1. Оценки на седмия тестван студент

От резултатите, отразени на *Фигура № 1,* е видно, че ***оценката на петата тестова задача – сглобяване на партиите на дигиталния аранжимент,*** е ***отличен 5,55***. Това означава, че са проявени *всички продуктивни ЗУК* за сглобяване на партиите на дигиталния аранжимент: всеки модел от всяка партия е на подходящото място във времето, определено от логиката на музикалната идея, всички модели звучат с подходяща динамика и артикулация, съобразени с музикалната тема и с конкретната ритмична пулсация, базирана на ролята и функцията на всяка партия в дигиталния аранжимент (ДА). Налице е отличен *анализ* на характерните особености на музикалната тема, свързан със сглобяването на партиите, на чиято основа са синтезирани отлични решения за сглобяване на всички партии, което от своя страна е довело до отлични творчески решения при сглобяването на партиите на ДА. Сглобяването на партиите на ДА е ***напълно съобразено с музикалната тема*** и следователно оценката е **отлична.**

Оценката на тестова задача* t_9 *– панорамизация на партиите на ДА е ***Много добър 5.*** Това показва, че са проявени по-голяма част от продуктивните ЗУК за панорамизация на партиите на ДА или звучащите в ниския регистър инструменти са разположени в средата на стереофонията, мелодията като носител на основната музикална идея също е в средата, но партиите, изпълняващи акомпанимент, не са вляво и дясно от центъра на стереофонията. Анализът на музикалната тема и свързаното с този анализ решение за панорамизация е много добро, което от своя страна е довело до много добра проява на творчество. Следователно панорамизацията на партиите на ДА е ***повече съобразена, отколкото не*** с музикалната тема и оценката е **много добър**.

Оценката на тестова задача t_8 ***– баланс на силата на партиите на ДА,*** е ***Много добър 4.91***. Това означава наличие на ***много добро ниво на продуктивни ЗУК*** за баланс на сигнала в партиите на ДА. Това означава също и много добър анализ на музикалната тема, свързан с баланса, на чиято основа е синтезирано решението за баланс. Проявата на творчество също е много добра и затова балансът в силата на сигнала на партиите на ДА е ***повече съобразен, отколкото не*** с музикалната тема. На тази база е определена оценка **много добър.**

Оценката на тестова задача t_6 ***– честотно редактиране на сигнала в партиите на ДА,*** е ***много добър 4.82***. Такава оценка означава, че студентът притежава ***много добри продуктивни ЗУК*** за честотно редактиране, като на тази база е постигнал много добра обемност и наситеност на звука в нискочестотния спектър, ясен и богат на обертонове звук в областта на ниските среди. Би могло обаче да се получи по-добра острота и атака в средночестотната лента и по-добра чистота и яркост във високочестотната лента. Направен е много добър анализ и са синтезирани много добри решения за честотно редактиране, което е довело до много добра проява на творчество и следователно честотното редактиране е ***повече съобразено, отколкото не*** с музикалната тема, което определя оценка **много добър.**

Оценката на тестова задача t_8 ***– баланс на силата на партиите на ДА,*** е ***много добър 4,91***. Проявени са продуктивни ЗУК за ***баланс в по-голяма част от траковете.*** Мелодията е поставена на фронта на микса, големият барабан и баса са добре изравнени както по между си, така и спрямо мелодията. Малкият барабан е малко по-силен и заглушава акомпанимента, което от своя страна води до загуба на яснота в мелодията. Направеният от студента анализ е довел до синтезирането ***на много добър баланс в силата на звука***, като само в отделни пасажи на някои партии този баланс е леко нарушен. Проявено е ***много добро творческо мислене в по-голяма част от траковете***, изразяващо се в анализ на функцията на всяка партия и мястото ѝ като сила на звучене в общата звукова картина на творбата. Може да се каже, че балансът е по-скоро съобразен, отколкото не с музикалната тема и затова оценката е ***много добър.***

Оценката на тестова задача t_3 ***– създаване на басова партия,*** е ***много добър 4.82***. Това показва, че има ***много добро ниво*** на продуктивни ЗУК,

свързани със съвместимостта с хармоничната схема, с по-доброто подчертаване на пулсацията в аранжимента, поставянето на басовата партия в съответната теситура и по-добрия избор на подходящ тембър за тази партия. Анализирайки ролята и функцията на басовата партия в аранжимента спрямо особеностите на музикалната тема, студентът е синтезирал ***много добра басова партия*** като резултат и от много добра проява на творчество. Затова и басовата партия е по-скоро съобразена, отколкото не, с музикалната тема и оценката е ***много добър***.

Оценката на тестова задача t_2 – създаване на акомпанимент, също е ***много добър 4.82***. Проявени са продуктивни ЗУК, свързани с уточняването на добра хармонична схема, поставянето на мелодията над акордовата структура и избора на фактура. Анализът на музикалната тема, свързан с акомпанимента, ***е много добър*** и е довел до много добро решение за синтезиране на партия на акомпанимента. Проявата на творчество е много добра и свързана с добър избор на ритмични конфигурации в конкретния случай, което означава, че акомпаниментът е повече съобразен, отколкото не с музикалната тема и оценката е ***много добър***.

Оценката на тестова задача t_4 – създаване на партия на ударните инструменти, е ***много добър 4.64.*** Продуктивните ЗУК, свързани с разположението на всяка под-партия по времевата скала (голям барабан, на силни метрични времена; малък барабан, на относително силни времена; фус чинел, подчертаващ комплементарността в пулсацията), синхронизацията по време в и между отделните партии са проявени в по-голямата си част. Анализът на музикалната тема е довел до много добро решение за синтез на партия на ударните инструменти. Проявата на творчество също е много добра, което определя и оценката ***много добър***.

Оценката на тестова задача t_1 – създаване на мелодия, е ***много добър 4.64.*** Проявени са много добри продуктивни ЗУК, свързани с много добър избор на подходящ тембър и темпо, много добро поставяне на мелодията в съответния регистър и теситура, изразителността би могла да бъде подчертана по-добре с помощта на по-подходяща артикулация. Анализът на музикалната тема е довел до много добро решение за синтез на партия на ударните инструменти. Проявата на творчество също е много добра, което определя и оценката ***много добър***.

Оценката на тестова задача t_{10} – добавяне на реверберация, е ***много добър 4.27.*** Проявени са половината от продуктивните ЗУК за добавяне на реверберация, свързани с изискванията за използването на реверберационните модели, приложими в ниския и висок регистър на честотния диапазон. Като цяло реверберационният фон е колкото съобразен, толкова и не с музикалната тема. Постигнат е добър анализ, довел до синтезиране на добри решения за добавяне на реверберация в половината от траковете. Творчеството е колкото проявено, толкова и не, което определя и оценката ***добър.***

Оценката на тестова задача t_{11} – миксиране на партиите на ДА, е ***много добър 5.*** Това означава, че са проявени повечето продуктивни ЗУК, свързани с: добре изравнени сигнали на партиите на аранжимента, много добър баланс и панорамизация, подчертаващи ролята и функцията на всяка партия; създаден много добър реверберационен фон, допълващ изразността на всяка партия; направен много добър анализ на музикалната тема, довел до синтезиране на много добро решение за миксиране с много добра проява на творчество, което определя оценката ***много добър.***

Получената средна оценка на този обучаем (4.79) показва много добро ниво на ЗУК, свързани с реализацията на дигитален аранжимент чрез *Caustic*-проект, което на практика означава, че са овладени теоретични знания и формирани практически умения за самостоятелно осъществяване на аранжимент с помощта на смартфон или таблет.

Тази оценка носи в себе си обратната ***информация***, която се използва от педагога за подобряване на качеството на работата, свързана със реализацията на дигитален аранжимент, а оттам – и с решаване на основни цели и задачи на съвременно обучение по музика, в което в широки аспекти се използват съвременните дигитални технологии [Рускова, Русков: 2018; Рускова 2018].

Литература:

1. Атанасова, А. (2010): Рейтингова система за оценяване знанията и уменията на студентите от специалност „Педагогика на обучението по музика. Иновации в образованието, Шумен.
2. Герганов Е. Тестово и експертно оценяване
http://www.tu-sofia.bg/sopko/instrumentar/method/Testove_EG.pdf
3. Русков, С. (2015): Аудио и MIDI-технологии за създаване на дигитален аранжимент. Антос, Шумен.
4. Русков С. (2018): Създаване на дигитален аранжимент със смартфон и таблет. Университетско издателство. Шумен.
5. Рускова, Я., С. Русков (2018): Книга за учителя по музика за 7. клас. ИК Анубис.
6. Ruskova, Y. (2018): The lesson of music – contemporary theoretical aspects. International Journal SocioBrains, Issue 45, Mai 2018, p. 309-315. ISSN: 2367-5721 218-220.

Стефан Панайотов Русков, доц. д-р
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Катедра „Музикална естетика, музикално възпитание и изпълнителство“
ruskov@shu.bg

ИНТЕГРАТИВНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ НА 10–11 ГОДИШНИТЕ УЧЕНИЦИ

Стефан Х. Базелков

INTEGRATIVE TEACHING PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS OF 10–11 YEAR OLDS

Stefan H. Bazelkov

***Abstract**: The report examines the theoretical and psychological foundations of integrative learning. It reveals the role of self-awareness in the implementation of integrative learning for the psycho-physical and motor development of students. Practical implementation of iterative training to intensify students' psychophysical readiness in accordance with the tasks set by the State Educational Standard for general education.*

***Key words**: motor activity, knowledge, cross-curricular, habits, training, skills, educational process, students.*

Изследването е финансирано по проект „Двигателна активност за справяне с наднормено тегло" № РД-08-83/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

Съвременните тенденции в образователната система са насочени към осъществяване на промени, целящи интегриране на българското с европейското образование. Те обхващат както организацията и управлението на учебния процес, така и неговата структура и съдържание.

Една от основните насоки в това отношение е интегративното обучение. Този проблем е твърде стар. Той е занимавал важни представители на педагогическата наука като Я. Коменски, Ж. Русо, К. Ушински, Елен Кей. Налага се идеята за обучение, което изисква интеграционни, координирани знания, умения и навици – получени в отделните предмети в училище, в едно обединено цяло – стройна система от знания [6].

Актуалността на този проблем е тясно свързана и с повишаване възможностите за подобряване степента на овладяване на двигателните навици, усъвършенстване техниката на двигателните действия на учениците. Самосъзнанието се превръща в основен регулатор на дейността на ученика. Засил-

ва активната вътрешна позиция по отношение на социалното обкръжение. Така плавно се формира психо-физическото и двигателно развитие на детската личност [2].

Периодът на предучилищното и началното образование, както и първите класове на прогимназиалния етап на основната училищна степен (6 – 12 г.) е характерен с високите си темпове на растеж и развитие по отношение на всички параметри от морфологичната и функционалната характеристика на подрастващите **[3].**

В процеса на обучение в началното училище междупредметните връзки имат широко приложение за изучаването на отделните дисциплини, според В.Максимова **[3],** А.Момчилова **[4].** Сложността и многообразието на явленията не могат да се обяснят само от позицията на частните науки, тъй като те разкриват само отделни аспекти на заобикалящата ни действителност.В тази връзка е наложително тясно взаимодействие между изучаваните предмети в училище. Известно е, че науката се стреми да опознае частите на организираната система от обективния свят и съществените връзки между тях. Как и в каква степен ще се използват обективните предпоставки за цялостното обучение на учащите се от I до IV клас, за формирането у тях на мироглед и личностно изграждане зависи както от учебните планове, учебници и учебни помагала, от нивото на подготовката на учителите, така и от научното развиване на закономерностите и механизмите на интегративното обучение.

Според А. Момчилова **[4],** с прилагането на интегративно обучение в учебния процес по физическо възпитание и спорт се повишава ефективността на обучение и активността на учениците в условията на съвременното ни училище. Обучението изисква интеграционни, координирани връзки, налага свързването на знания, умения и навици, получени от отделните предмети в училище, в едно обединено интегрирано цяло – цялостна стройна система от знания.

Въз основа на литературния преглед и теоретичен анализ формулирахме **хипотезата** на нашето изследване: Тя се съдържа в предположението, че прилагането на итеградивното обучение в IV клас ще интензифицира психофизическата готовност на учениците и ще допринесе за решаването на задачите, поставени от Държавния образователен станадарт за общообразователната подготовка.

В нашата практическа работа за постигане на целта изхождахме от необходимостта от приложението на специална обучаваща програма и методика, включваща междупредметните връзки. Нейното приложение осигури сетивна опора и условия за самостоятелна работа и двигателна активност за всеки ученик. Междупредметните връзки осъществихме с: математика – осмисляне на някои математически понятия; музика – музикални игри, народни хора и танци, ритмични упражнения за развиване на метроритмично чувство, възпитателно въздействие, родолюбие и уважение към българските традиции и култура; родинознание – отношение към здравето, дневен режим, закалява-

не; изобразително изкуство – цвят, форма, естетически усет; домашен бит и техника – сръчност и манипулации с ръцете.

Чрез междупредметните връзки се осигури възможност за по-голям контрол и самоконтрол над дейността и цялостно рационално реализиране на процеса на обучение. Междупредметните връзки подпомогнаха за:

- Технически правилно овладяване на двигателните задачи на базата на използването на знанията от другите дисциплини.
- Трайно овладяване от учениците на логическа последователност на фазите на двигателните задачи, така че да се постигне отчетливо, слято и точно изпълнение на упражненията от задължителните и избираемите области на обучение.
- Постигане на по-голяма самостоятелност в двигателната изява и осъществяване на обратните връзки за установяване степента на овладените двигателни навици и коригиране на допуснатите грешки.

В практическата си работа изхождахме от основните принципи и изисквания за реализиране на междупредметните връзки: научност, достъпност, системност и последователност в знанията.

Анализ на резултатите:

В разработеното от нас тематично разпределение на програмното съдържание включихме интегративните връзки с другите изучавани дисциплини. Идеите ни в тази насока са свързани с овладяването и усъвършенстването на комплексни знания, умения и навици, предвидени в учебната програма на основата на развиване на творческите способности на 10 – 11 годишните ученици в условията на двигателната дейност.

В началото на експерименталната работа установихме, че учениците не проявяват достатъчно голяма двигателна активност и самостоятелност.

Поетапното формиране на двигателните навици се осъществяваше за по-дълъг период от време. По-късно в хода на провеждане на уроците констатирахме подобряване на техниката на изпълнение на приложните упражнения. Приложението на интегративните връзки допринася за: концентрация на вниманието; мотивация на учениците за активно участие в учебния процес; подвижност и гъвкавост на мисленето; повишаване на самосъзнанието, а оттам – на самооценката и оценката на своите съученици, по-голяма самостоятелност при изпълнение на собствените ангажименти, доближаване до реалната оценка от подрастващите за събития и факти. Ефективността от приложението на интегративните връзки определихме по степента на усвоените двигателни навици и обогатяването на знанията им по отношение на терминологията, подвижността и техниката на изпълнение на двигателните задачи. Комплексното формиране на знанията с помощта на интегративните връзки подпомогна за засилване на сетивната и логическата опора при изпълнение на упражненията и предостави възможност за подобряване на контрола и самоконтрола над двигателната дейност.

Получените от нас крайни резултати от трансверзалния експеримент ни дават информация за влиянието на междупредметните връзки върху овладяване на двигателните навици. Те категорично показват реализиран прираст по отделните изследвани показатели в полза на експерименталната група.

От таблица 1 се вижда, че липсва еднопосочност в развитието на отделните физически качества на учениците от двете групи (момчета и момичета) от експерименталните групи.

Таблица 1.

Промени в резултатите от изследването на физическата дееспособност на 10–11-годишни момчета и момичета в ЕГ

Пол	Показатели	Начални данни			Крайни данни			Р-ка	% прир.
		AV	S_{AV}	V%	AV	S_{AV}	V%		
Момчета	50 м. гл.о бягане	8.9	1.25	14%	8.5	0.92	10%	0.4	4%
	Скок от място	184	22.1	12%	200	10.5	5%	16.0	8%
	200 м. гл. бягане	41.3	9.1	22%	38.5	8.4	21%	2.8	6%
	Хв. на топка	630	115	18%	720	80.2	11%	90.0	14%
Момичета	50 м. гл.о бягане	9.4	1.35	14%	9.0	0.95	10%	0.4	4%
	Скок от място	169	20.5	12%	179	9.9	5%	10.0	5%
	200 м. гл. бягане	43.3	8.5	19%	39.7	8.7	21%	3.6	8%
	Хв. на топка	560	102	18%	640	70.4	11%	80.0	14%

Таблица 2

Промени в резултатите от изследването на физическата дееспособност на 10–11- годишни момчета и момичета в контролната група

Пол	Показатели	Начални данни			Крайни данни				
		AV	S_{AV}	V%	AV	S_{AV}	V%	d	%
Момчета	50 м. гл.о бягане	8.8	1.24	14%	8.6	0.95	11%	0.2	2%
	Скок от място	183	22.8	12%	195	10.2	5%	12	6%
	200 м. гл. бягане	41.3	9.1	22%	40	9.3	23%	1.3	3%
	Хв. на топка	628	120.7	19%	685	94	13%	57	9%
Момичета	50 м. гл.о бягане	9.5	1.24	13%	9.2	0.95	10%	0.3	3%
	Скок от място	166	19.8	11%	170	9.0	5%	4	2%
	200 м. гл. бягане	43.1	8.2	19%	41	8.9	21%	2.1	5%
	Хв. на топка	570	110.5	19%	620	69.0	11%	50	8%

В края на експерименталния период и в двете групи (експериментална и контролна) се констатира повишаване на абсолютните стойности на бързината на учениците. За експерименталната група момчетата показаха прираст от d = 0.4 сек, а техните връстници от контролната група – d = 0.2. Аналогичен

е случаят с момичетата. Тези от експерименталната група показаха прираст от 0.4, а момичетата от контролната група имаха прираст от 0.3 (фиг 3).

Сравнителните данни сочат по-висок прираст и за двата пола от експерименталната група, което доказва, че междупредметните връзки създават предпоставки за подобряване на психичната дейност на обучаваните, повишаване интереса и желанието за учебна дейност, което интензифицира ефекта от изпълнението на двигателната дейност.

Анализът на данните за скок на дължина сочи, че в края на експерименталния период и в двете групи (експериментална и контролна) се констатира повишаване на величината на взривната сила на долните крайници на учениците. От експерименталната група момчетата показаха прираст от d = 16, а техните връстници от контролната група – d = 12. Аналогичен е случаят с момичетата. Тези от експерименталната група показаха прираст d = 10, а от контролната група – d = 4, което ясно показва разлика в прираста при момчетата d = 4, а при момичетата – d = 6.

В края на експерименталния период и в двете групи (експериментална и контролна) се констатира подобряване на общата издръжливост на учениците. Сравнителният анализ ни дава основание да обобщим, че прирастът е по-висок и за двата пола от експерименталната група, което отново доказва, че заслуга за това имат междупредметните връзки.

В края на експерименталната работа по четвъртия критерий и в двете групи – експериментална и контролна – се констатира чувсвително повишение на максималната динамична сила на трупа, раменния пояс и горните крайници.

В експерименталната група момчетата показаха прираст 90 см, а техните връстници от контролната група – 57 см; за момичетата данните са : в експерименталната група прираст 80 см, а в контролната – 50 см. Най-фрапиращите разлики в крайния прираст са измерени точно в тази дисциплина.

Сравнителните данни от двете групи установяват по-висок прираст и за двата пола от експерименталната група, което доказва, че не самоцелното предаване на отделните уроци, а използването на интегративното обучение оказва благоприятно въздействие върху мотивацията на учениците за активна двигателна дейност, а оттам и добра реализация и самостоятелност в обучението.

Чрез метода на дъо Греефе изследвахме общата самооценка на учениците от IVклас. След като проведохме едногодишно интегративно обучение, установихме, че учениците притежават в края на годината стабилна самооценка – средна. С най-ниска самооценка са 0 бр. – не се е определил нито един ученик. Констатираните крайни данни за ЕГ показват, че разликата в нарастването на самосъзнанието е чувствителна. След провеждането на същия тест с КГ се вижда, че разликата е малка, което ясно показва, че не се е променила чувствително самооценката на учениците от КГ.

С помощта на втория тест – метода на свободното описание – изследвахме нивото на самосъзнание на четвъртокласниците. В съчиненията на

10-11 годишните момчета и момичета от двете групи личи по-задълбочено вглеждане в личните интереси и увлечения извън училище. Смятаме, че те не могат да определят каква ще бъде тяхната професия, защото осъзнават отговорността, която тя носи. Имат критично отношение към външния си вид. Това психично израстване особено личи в ЕГ, което отново доказва нашата хипотеза.

Изводи:

➢ Концептуалната база на нашето проучване се осъществи чрез система от педагогически въздействия за правилно двигателно и умствено развитие на учениците. Постигнатите резултати потвърждават нашата хипотеза, че приложението на междупредметните връзки в обучението по физическо възпитание и спорт стимулират формирането на двигателни навици и самосъзнание у учениците от IV клас.

➢ Творческите способности и логическото мислене се повишават с помощта и въвеждането на математически понятия, действия, знания и представи в условията на активна двигателна дейност. Чрез изграждането на специална методика и организация в урока по физическо възпитание и спорт и правилен подбор на средствата се постига реално разгръщане на междупредметните връзки за осигуряване на единство между психика и дейност. Те подпомогнаха оптимизирането и качеството на обучението, повишиха двигателната активност и самосъзнанието на учениците.

➢ Комплексното развитие на 10 – 11 годишните ученици зависи от:

Правилния подбор на двигателното съдържание за реализиране на междупредметните връзки с учебните дисциплини: математика – запознаване с основните мерни единици, форма на геометричните фигури, прилагане на основните математически действия – събиране, изваждане, умножение и деление; български език – кратки, ясни и точни команди за изпълнение, лаконични обяснения на правилата на игрите; музика – музикални игри, народни хора и танци, ритмични упражнения; родинознание – отношение към здравето и дневния режим; изобразително изкуство – изграждане естетически усет за съчетание на форма и цвят; домашен бит и техника – сръчност и манипулации с ръцете. Интегративното обучение допринася за комплексното формиране на детската личност.

➢ С уроците по физическо възпитание се осигурява необходимото оптимално физическо и функционално натоварване на учениците, което съответства на тяхната възраст. Повишават се възможностите им за самостоятелно поддържане и регулиране на физическата дееспособност.

Литература:

1. Зверев, И. Д. Междупредметные связи в современной школе, М., 1981.
2. Коменский, Я. А. Великая дидактика, Учпедгиз, Москва, 1956.
3. Максимова, В. Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения, Москва, 1984.
4. Момчилова, А. Когнитивни аспекти на междупредметните връзки в първи клас в обучението по физическо възпитание // Педагогика / кн. 6, 2002.
5. Йорданова, Н. Физическите и координационни способности – фактори за спортното обучение на учениците. Изд. „Фабер“, 2008.
6. Ушинский, К. Д. История педагогики и современность, М., 1970

проф. д-р Стефан Христев Базелков
ШУ „Еп. Константин Преславски“
Педагогически факултет
Катедра „ТМВФ и спорт“
s.bazelkov@shu.bg

ТЕХНИЧЕСКА ПОДГОТОВКА ПО ВОЛЕЙБОЛ НА УЧЕНИЧКИ ОТ 6. КЛАС В ЗАВИСИМОСТ ОТ СПЕЦИАЛНО-ПОДГОТВИТЕЛНИ УПРАЖНЕНИЯ И ИГРИ

Теодора Н. Симеонова

TECHNICAL PREPARATION OF VOLLEYBALL OF SCIENTISTS IN THE 6TH CLASS ON SPECIAL 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.*

***Key words**: volleyball, schoolgirls of the 6th grade, special preparatory exercises*

Изследването е финансирано по проект „Двигателна активност за справяне с наднормено тегло“ № РД-08-83/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Въведение

Обучението по физическо възпитание и спорт в шести клас е насочено към овладяване на многообразни физически упражнения и двигателни дейности и усвояване на основни компетентности, свързани с техниката и тактиката на предвидените за изучаване спортове и спортни дисциплини. Решаването на образователните и оздравителните задачи на обучението се постига чрез създаване на условия за прилагане на нормите за поведение в обществото и на умения за здравословен начин на живот. Образователните цели на учебната програма в шести клас са насочени към: укрепване здравето на учениците чрез подобряване на физическата им дееспособност и комплексното развиване на двигателните качества; подкрепяне на личните предпочитания и спортни интереси на учениците в зависимост от техните възможности; използване и прилагане на технико-тактически умения за постигане на спорт-

носъстезателна подготвеност по вид спорт/спортна дисциплина; развиване на волевите и нравствените черти на характера на ученика с акцент за развиване на уменията му за съобразяване на личните интереси с интересите на класа, групата или отбора.

Ч. Стойчев (2017) обобщава, че новите учебни програми по „Физическо възпитание и спорт“ за 5.–7. клас са изготвени съобразно новите тенденции в съвременните образователни системи. Те са представени точно и ясно и между всеки клас съществува логична приемственост в предвиденото за изучаване учебно съдържание [8]. Според М. Базелков (2017) учениците проявяват най-голям интерес към спортните игри. Това се дължи на факта, че те са наситени изключително много с емоции, вълнения и разнообразни игрови ситуации. В прогимназиалния етап на основната образователна степен съдържанието на игровата дейност значително се усложнява. Учениците са набрали вече достатъчен двигателен опит, което позволява навлизането в основите на същинските спортни игри с по-сложни правила [2].

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 [7].

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 [9].

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 от 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 усвоеният 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 [7].

Спецификата на волейбола се състои в това, че всички технически прийоми 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 [4].

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 професионалната работа на учителя, така и от добре осмислените и планирани теми в обхвата на учебния материал и начина на разпределението им [5, 6].

След натрупване на достатъчен арсенал от двигателни навици и оптимално ниво на кондиционна подготовка е удачно да се преследва усъвършенстване на координационните и техническите възможности на учениците [3].

След овладяване на основните волейболни сръчности, трябва да започнем работа за тяхното усъвършенстване. Това се постига най-добре чрез прилагането на специално-подготвителни упражнения. Изследвания на М. Антонова (2018), доказват, че те спомагат за по-бързото овладяване на елементите на волейболната игра по по-достъпен и по-правилен начин [1].

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 ученичките 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 64 ученички от 6. клас – момичета – 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 и съобразени 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 задължителна област от учебното съдържание и 20 часа – час за спортни дейности.

В началото и края на учебната година момичетата са изследвани 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 изследвнето. 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 – момичета 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 ученичките в началото на експеримента.

Вариационна таблица № 1

СТАТИСТИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ НА КОНТРОЛНА ГРУПА МОМИЧЕТА НАЧАЛО НА ЕКСПЕРИМЕНТА

№	n	СТАТИСТИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ					
		X	Sx	V %	X_{max}	X_{min}	R
1	30	9,14	2,64	28,91	7,23	11,18	-3,95
2	30	12,90	3,50	27,12	15	10	5
3	30	138,42	30,11	21,75	150	126	24
4	30	20,47	4,10	20,01	24	17	7
5	30	3,11	0,72	23,17	5	1	4
6	30	4,58	0,93	20,38	6	2	4

Тестовете „Совалково бягане“, „Специфична бързина“са подбрани с цел да дадат най-точна информация както за общата физическа годност (издръжливост, взривност), така и за специфичните двигателни качества, проявяващи се във волейбола. При показател „Совалково бягане“ (9–3–3–9 m) резултатите при момичетата за КГ и ЕГ са X = 9,14с. и X = 9,29с. Получените коефициенти на вариация определят двете групи за приблизително еднородни. По отношение на втория показател размахът (R), средните стойности, стандартните отклонения и коефициентите на вариация при двете групи са с близки стойности. Високите проценти на вариация са доказателство за различните възможности на ученичките в началото на експеримента.

Вариационна таблица №2

СТАТИСТИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ НА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА МОМИЧЕТА НАЧАЛО НА ЕКСПЕРИМЕНТА

№	n	СТАТИСТИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ					
		X	Sx	V %	X_{max}	X_{min}	R
1	34	9,29	2,71	29,21	8,02	10,87	-2,85
2	34	13,54	3,96	29,22	16	10	6
3	34	134,16	32,64	24,33	153	122	31
4	34	22,02	5,64	25,62	26	15	11
5	34	3,31	0,67	20,37	6	2	4
6	34	4,20	0,96	22,88	5	1	4

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. По двата показателя, разкриващи силата на

долните крайници, момичетата от двете групи имат сходни възможности в началото. За КГ – Х = 138,42 см, ЕГ = 134,16см за хоризонталния скок и Х = 20,47см за КГ и Х = 22,02см за ЕГ при вертикалния отскок.

При двата показателя с подаване, силната разнородност на групите при момичетата(диапазон 20-25%) е проява на слабо ниво на качеството ловкост и точността, които се проявяват във волейболната игра. Големите коефициенти на вариация според нас се дължат на сложността в характера на самата игра, както и слабо овладяната техника на елементите от играта при началното обучение и нивото на двигателните качества. Волейболът е игра с комплексно проявление на тези качества – ловкост, гъвкавост, сила, бързина и издръжливост, координираност.

Сравнителният анализ на средните стойности на променливите при контролната и експерименталната група за момичета с помощта на t – критерия на Студент за независими извадки (**табл. 3**) позволява да бъде потвърдена нулевата хипотеза относно значимостта на разликите в началото на експеримента. Стойностите на t – от 1,21 до 1,73 са по-ниски от критичната tкр = 1,98. Това е доказателство за равен старт по отношение на двигателните качества и технически способности и осигурява условия за коректност на експеримента.

Изключителен интерес в настоящото изследване представлявят 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 момичетата.

На фиг.1 и фиг. 2 е показана промяната на еднородността на групите и разсейването на признаците, както са показани коефициентите на вариация в началото и края на обучението. И при двете групи наблюдаваме стабилизиране в края и понижение по всички показатели.

Таблица №3

ЗНАЧИМОСТ НА РАЗЛИКИТЕ МЕЖДУ СРЕДНИТЕ НИВА ПРЕДИ ЕКСПЕРИМЕНТА – МОМИЧЕТА

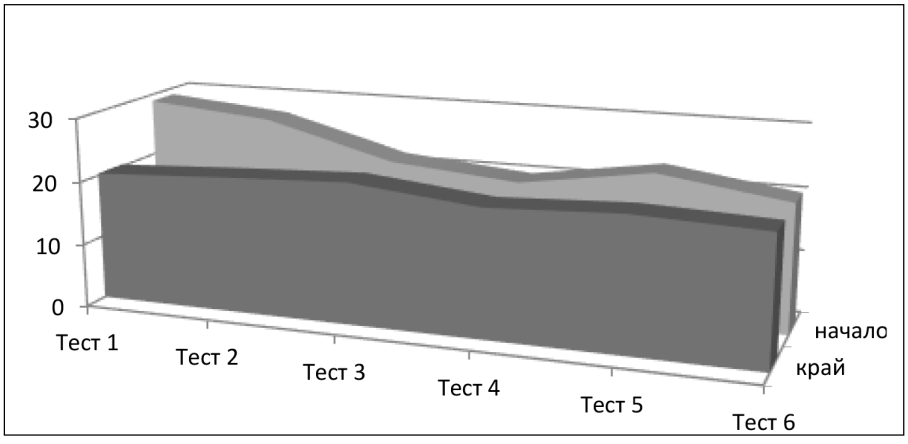
Тест	КГ		ЕГ		d	t	Pt
	X	Sx	X	Sx			
1	9,14	2,64	9,29	2,71	**-0,15**	**1,65**	**68 %**
2	12,90	3,50	13,54	3,96	**-0,64**	**-1,73**	**70 %**
3	138,42	30,11	134,16	32,64	**4,26**	**-1,61**	**64 %**
4	20,47	4,10	22,02	5,64	**-1,55**	**-1,32**	**46 %**
5	3,11	0,72	3,31	0,67	**-0,20**	**-1,44**	**54 %**
6	4,58	0,93	4,20	0,96	**0,38**	**1,21**	**42%**

Вариационна таблица №4

СТАТИСТИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ НА КОНТРОЛНА ГРУПА МОМИЧЕТА КРАЙ НА ЕКСПЕРИМЕНТА

№	n	СТАТИСТИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ					
		X	Sx	V %	X_{max}	X_{min}	R
1	30	9,10	1,85	20,31	7,58	11,00	-3,42
2	30	13,16	2,81	21,33	15	9	6
3	30	140,00	31,07	22,19	150	126	24
4	30	21,50	4,33	20,13	24	17	7
5	30	3,72	0,78	21,03	5	1	4
6	30	4,99	1,01	20,30	6	2	4

От таблици № 6 и № 7 можем да съдим използвайки изчисления t – критерий на Стюдент и доверителна вероятност P / t / дали получените разлики в края на изследването са достоверни.

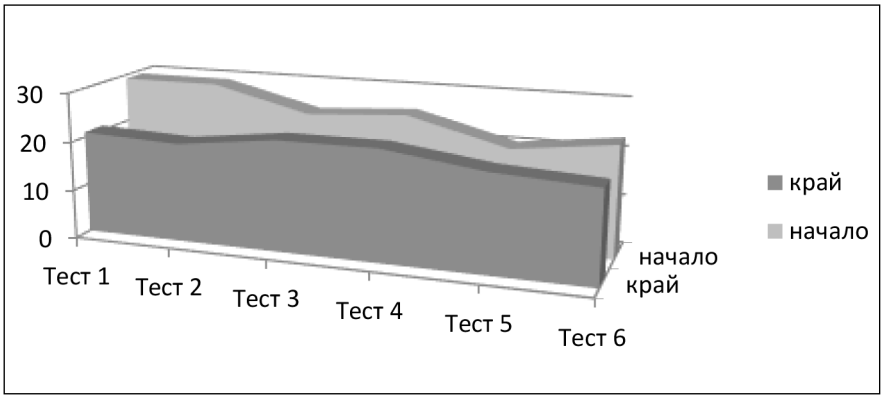


Фиг. 1. Коефициенти на вариация на КГ момичета

Ако направим съпоставка на данните от началото и края на контролната група ще видим, че няма значителна промяна на средните стойности по отношение на теста „Совалково бягане“(фиг. 6) Разликата от 0,04с. има едва 28% статистическа достоверност. Целенасоченото използване на специалните упражнения в обучението по волейбол са фактор за повишаване ефективността на обучението, това можем да докажем с резултатите на експерименталната група при момичета. Промяната от X = 9,29с. до X = 8,23с. е с доверителната вероятност, равна на 95%.

Промените, настъпили в хода на обучението при момичетата от експерименталната група по отношение на теста „Специфична бързина“, ще интерпретираме в следващите редове. Сравнявайки началните и крайни данни

виждаме нарастване на броя на пробягванията от линия до линия (фиг. 8). Коефициентът на вариация – 29,22%, в началото стига до 20,19%, което предполага намаление на разсейването и стабилизиране на признака. Всичко казано е потвърдено с 96% достоверност.



Фиг. 2. Коефициенти на вариация на ЕГ момичета

За овладяването и усъвършенстването на голям брой технически елементи във волейбола – подаване с отскок, забиване, блокада, важно значение има взривната сила на долните крайници при вертикални усилия.

В тестоват батерия, за да бъде получена информация за развитието на този признак, е включен показателя «Отскок на височина от място». Отскокливостта е сред най-важните физически качества във волейбола. Но в последните години при волейболистките се наблюдава изоставане в развитие на физическите качества. Може би на това се дължат и резултатите от проведения експеримент при скоковете при момичетата.

Вариационна таблица №5

СТАТИСТИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ НА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА МОМИЧЕТА
КРАЙ НА ЕКСПЕРИМЕНТА

№	n	СТАТИСТИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ					
		X	Sx	V %	X_{max}	X_{min}	R
1	34	8,23	1,73	21,00	7,91	10,33	-2,42
2	34	15,15	3,06	20,19	17	13	4
3	34	136,71	30,94	22,63	163	130	33
4	34	24,27	5,50	22,68	26	15	11
5	34	5,12	1,02	19,97	7	3	4
6	34	6,59	1,24	18,88	8	3	5

Таблица № 6

ЗНАЧИМОСТ НА РАЗЛИКИТЕ МЕЖДУ СРЕДНИТЕ НИВА КОНТРОЛНА ГРУПА – МОМИЧЕТА

Тест	НАЧАЛО		КРАЙ		d	t	Pt
	X	Sx	X	Sx			
1	9,14	2,64	9,10	1,85	**0,04**	**-1,01**	**28%**
2	12,90	3,50	13,16	2,81	**-0,26**	**-1,65**	**68%**
3	138,42	30,11	140,00	31,07	**-1,58**	**1,44**	**53%**
4	20,47	4,10	21,50	4,33	**-1,03**	**-1,45**	**53%**
5	3,11	0,72	3,72	0,78	**-0,61**	**1,32**	**46%**
6	4,58	0,93	4,99	1,01	**-0,41**	**1,30**	**45%**

Както при контролната, така и при експерименталната група се наблюдава положителна промяна по отношение на отскокливостта на момичетата. За съжаление и при двете групи няма статистическа достоверност за получените разлики (диапазон от 53% до 82% табл. № 7 и табл. 8). Промяната на X = 22,02 см. до X = 24,27 см. за ЕГ се дължи на недоказани странични фактори. Оценявайки намалението на ранга на вариация и вариационния коефициент в края на експеримента, можем да говорим за сравнително изравнени скокови възможности на изследваните момичета.

Таблица №7

ЗНАЧИМОСТ НА РАЗЛИКИТЕ МЕЖДУ СРЕДНИТЕ НИВА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА – МОМИЧЕТА

Тест	НАЧАЛО		КРАЙ		d	t	Pt
	X	Sx	X	Sx			
1	9,29	2,71	8,23	1,73	**1,06**	**2,16**	**95%**
2	13,54	3,96	15,15	3,06	**-1,61**	**-2,33**	**96%**
3	134,16	32,64	136,71	30,94	**-2,55**	**-1,73**	**69 %**
4	22,02	5,64	24,27	5,50	**-2,25**	**1,91**	**82%**
5	3,31	0,67	5,12	1,02	**-1,81**	**-2,99**	**97%**
6	4,20	0,96	6,59	1,24	**-2,39**	**3,02**	**97%**

Поради краткото време за начално разучаване и обучение и времето между входящи и изходящи тестирания, важно значение има разликата при показателите за спортно-технически умения. За това ще направим подробен анализ на тази група показатели. („Подаване с две ръце отгоре след придвижване“ и „Подаване с две ръце отдолу след придвижване“). Отчитаме положителна промяна и за двата вида подаване при двете групи. За да има коректност, получените разлики трябва да проверим за значимост. От табл. № 6 и таб. № 7 наблюдаваме за КГ – значимост 45 – 46%, а ЕГ – гаранционна вероятност – 97%.

Можем да обобщим и заключим, че приложените специално-подготвителни упражнения имат ефект и са подобрили значително изпълнението на техниката на елементите подаване с две ръце отгоре и отдолу при момичетата от ЕГ.

В резултат на тълкуването на данните за двете групи на момичетата от 6. клас в края на изследването можем да направим следните обобщения:

Разсейването при контролна и експериментална група по отношение на признаците при момичета е приблизително еднородно. Това доказва, че първоначалният случаен подбор при сформирането на двете групи е сполучлив. Не съществуват достоверни различия в началото на експеримента между средните стойности, което разкрива равен старт при провеждането на педагогическия експеримент.

С висока гаранционна вероятност може да се твърди, че през времето на педагогическия експеримент при момичетата от експерименталната група е настъпило значимо повишаване на нивото на четири изследвани признаци. Прирастът при другите показатели при девойките е в резултат на случайни фактори. За същото време прираст наблюдаваме и при контролната група, особено по отношение на специфична бързина и видовете подаване. Промените, настъпили по време на обучението, не са потвърдени със статистическа гаранция.

В края на изследването наблюдаваме известно стабилизилане на показателите за експерименталнта група. Тя запазва своята хомогенност както по отношение на техническа подготвеност – подаване, така и при специфичната за волейбола издръжливост и бързина на придвижване.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализът и обобщението на литературните ресурси доказа, че, спортните педагози недостатъчно оценяват специално-подготвителните упражнения и игри като фактор за повишаване на двигателната активност в часовете по волейбол. Този факт ограничава прилагането на разнообразни средства и методи и рефлектира върху крайния резултат от обучението в 6. клас.

Получените данни потвърждават подобрението на техническите умения и техническа подготовка на ученичките. При експерименталната група, използвайки специална методика, резултатите 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.

Литература:

1. Антонова, М. Въздействие на специализирани средства за обучение по волейбол на студенти от Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Х-та МНК „Съвременни тенденции на ФВ и С“; СУ „Св.Кл.Охридски“; Департамент по спорт; УИ „Св.Кл.Охридски“; София, 2018 г. ; ISSN 314-2275; с. 150-156.
2. Базелков, М. Проучване на мнението и компетенциите на учениците от VIII клас за началното обучение по волейбол в училище, Сборник научни трудове от пътуващ семинар; Иновации в образованието, ШУ „Еп. К. Преславски“, ПФ, Шумен 2017 г.
3. Базелков, С. Ефективност на техническата подготовка по футбол на 15 – 16 годишни ученици. SocioBrains, Issue 45, May, 2018 стр. 214-217, ISSN 2367-5721, IF/SJR I.F =5.536 www.sociobrains.com
4. Гайдарска, П**.,** Методическо наставление подбор в спорта, С. 1982, ЕЦНПКФКС.
5. Димитрова, П., Динамика и контрол на физическото развитие, дееспособността и психомоториката на волейболисти 11-18 години, 1999, С., Автореферат.
6. Дончева, М., П. Димитрова, Волейбол за 9. клас теория и практика, Варна, Славена, 2007.
7. Кючуков, Б. Волейбол – Учебник за студенти от НСА, 2004.
8. Стойчев, Ч. Анализ на новите учебни програми за общообразователна подготовка по „Физическо възпитание и спорт“ в прогимназиален етап на основна образователна степен. Годишник на ШУ Т.XXI D, ПФ, Шумен, 2017. с. 789-796.
9. Христов, В., С. Тошева, Ръководство по волейбол, Благоевград, 1994.

Теодора Николаева Симеонова
Доцент, доктор
ШУ „Еп. К. Преславски“, ПФ, Катедра „ТМФВ и спорт“
t.simeonova@shu.bg

ТАНЦЪТ – ОСЪЗНАТ ИЗБОР НА СТУДЕНТИТЕ

Теодора Ж. Игнатова

DANCE – AWARE DECISION OF STUDENTS

Teodora J. Ignatova

***Abstract**: Students are deeply aware of the need for physical education and sports at university and have a positive attitude towards the Rhythmic and Dance studying process. The activities will serve as a basis for a healthy lifestyle, save and preserve the existing folklore customs and traditions in students' minds, will form qualities such as patriotism, memory and unity.*

***Key words**: dance, physical education, health, choice, students*

Изследването е финансирано по проект „Двигателна активност за справяне с наднормено тегло" № РД-08-83/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

Физическото възпитание е комплексен процес, който подобрява развитието на тялото, психиката и личността. Това се случва на физиологично, биохимично, структурно, психологично и социално-интегративно ниво. Промените, които настъпват, са многообразни и биват краткосрочни и дългосрочни. Казано накратко, физическото възпитание цели осигуряване на хармонично развитие и физическо съвършенство у човека. Критерии за постигане на основната цел са здравословното състояние, психофизическата работоспособност и дълголетие. В различните периоди на човешкия живот тази основна цел има конкретни съдържателни измерения. Основен приоритет на физическото възпитание и спорта във висшите училища е създаването на условия за обхващане на все повече студенти в различни форми за двигателна активност. Системното практикуване на физически упражнения и спорт е водещ фактор за повишаване адаптацията на организма към заболявания, противодействие на умствената умора, борба с вредните навици и подобряване функционалното състояние. През студентския период младите хора следва да интегрират спортната и физическа активност в стила си на живот, така че да гарантират личното си здраве.

Във връзка с проблематиката си поставихме за **цел** да проучим нагласите и мотивацията на студентите за избора им на занимания с ритмика и танци.

За реализация на целта определихме следните **задачи**:

1. Разкриване теоретичните основи на проблема, които имат връзка с изследването.
2. Провеждане на социологическо изследване.
3. Анализиране резултатите и откроряване на изводи за практиката.

Предмет на изследването е нагласата на студентите за избор на занимания с танци.

Обект на изследването са показателите, характеризиращи желанието, мотивацията и степента на удовлетвореност от занимания с танци.

Контингент на изследването са 34 студенти, от които 20 жени и 14 мъже.

За решаване на поставените задачи и постигане на целта на изследването използвахме методика, която включва следните компоненти: теоретичен анализ и синтез, социологически методи анкета и беседа. Анкетата е изготвена на базата на четири критерия: самооценка на мотриката, желание за занимания с двигателна активност, мотивация при практикуване на танци, удовлетвореност от движението и резултатите са поместени в приложение. 1. Изследването е проведено през учебната 2019 година.

Анализ на резултатите

Ч. Стойчев определя интересите на личността като *твърде съществен компонент в нейната структура, което значимо влияе върху цялостното функциониране на системата на личността, защото всичко това, за което човек се бори, е свързано с неговите интереси* [6].

На базата на интересите си и самооценка за нивото си на подготвеност по даден спорт, студентите имат възможност свободно да избират да практикуват спортовете аеробика, бойни спортове, волейбол, баскетбол, футбол, йога, плуване, туризъм, лечебна гимнастика и ритмика и танци.

Танците оказват комплексно влияние върху психофизическото равновесие в организма на човека. Също така те са начин на общуване с природата и околната среда посредством движения, жестове и пози. Заниманията с танци обогатяват двигателната култура и разширяват музикалния кръгозор. Българските хора и танци са наситени с много емоции, обагрени с художествени образи.

Изследвания в тази област доказват високото ниво на въздействие върху човешкия организъм [1,2,3,4,5 и др.].

Опорно-двигателния апарат се повлиява посредством разнообразните по характер сила, амплитуда и продължителност на движенията. Костната система става по-здрава, мускулната маса се увеличава. Това от своя страна подобрява и координацията на мотриката.

Подобрява се работата на сърдечно-съдовата и дихателна системи. При висок ритъм на игра, макар и за кратко, пулсовата и дихателната честота регистрират високи стойности. Увеличава се разходът на енергия, а интензивността на окислителните процеси не допуска натрупването на излишна телесна маса.

Заниманията с народни хора и танци допринасят за подобряването на двигателните качества. Бързите и динамични движения (подскоци, скокове, прибежки и т.н.) развиват качеството бързина. Успоредно с това се развива общата и специалната издръжливост. Засилените функции на сърдечно-съдовата и дихателната системи при по-продължително натоварване оказват положително влияние върху работоспособността и издръжливостта на организма. Специалните танцови упражнения и комбинации развиват качествата сила и гъвкавост. Високият емоционален фон на заниманията стимулира отделянето на повече адреналин, който е силен стимулатор за дейността на сърцето и мускулите.

Практикуването на народни хора и танци усъвършенстват и сетивните анализатори. Подобряват се музикалността и ритмичният усет. Благоприятно влияние оказват и върху ЦНС. Активизират се качествата на вниманието. Настроението и положителните емоции от играта дават възможност да се понасят по-големи дори значителни натоварвания. Това позволява народните хора и танци да се използва като фактор срещу умората и особено срещу психическата умора.

Според Фр. Уилкс „*стилизираните движения въздействат емоционално и влияят върху мислите чувствата и волята на хората. Съчетанието на танца с музиката допълнително стимулира двигателната активност*“ [7].

Танцът е красив тогава, когато изпълнителят изразява себе си чрез движението и се чувства добре от това си действие. Движенията в танца имат много форми и всяка една може да бъде красива. Като една от най-естествените и древни човешки дейности, танцът развива индивидуалността у всеки и чувството на удоволетворение от движението. Е. Занкина, водеща класове по танци, споделя, че „*най-важното нещо в танца е осъзнаването на пространството като измерение и нашето място в това пространство*“ [8].

В основата на термина „осъзнаване“ стои думата „знание“ – „*висша психическа дейност у човека като отражение на действителността*“ [9].

Високата степен на осъзнатост позволява максимално ефективно използване на собствените възможности, ясно и лаконично мислене, вземаме на правилни решения и контрол над емоциите. Израстването на осъзнатостта не е възможно без практика. Колкото тази практика е по-ефективна, толкова по-бързо ще има нарастване на осъзнатостта.

При проведена от нас беседа стана ясно, че студентите имат положително отношение към дисциплината спорт.

В отговорите от социологическото проучване по критерий 1 – *самооценка на мотриката,* по-голямата част от тях (58,8%) отговарят, че могат да реагират много бързо. Когато се движат (67,6%) или когато бягат (58,8%) изобщо не срещат трудности. Това вероятно е така, поради факта, че изобщо не определят мускулатурата си като слаба, а напротив като добре и достатъчно силна, за да извършват от умерено до изключително трудни движения. За болшинството (83,4%) анкетирани движението изобщо не предизвиква

несигурност и некомфорт. Като обобщение по този сегмент от изследването можем да заключим, че студентите имат висока самооценка, относно физическата си годност.

От отговорите по критерий 2 – *желание за занимания с танци* става ясно, че заниманията с народни хора и танци допринасят изключително много студентите да бъдат в добра физическа форма. Много от тях получават нови знания, а също така и придобиват определен арсенал от умения и навици. От изключителна важност при 79,5% анкетирани е съхраняване и подобряване на здравето чрез практикуване на народни хора и танци.

Критерий 3 – *мотивация при практикуване на танци.* Като много силни мотиви за занимания с танци на преден план се открояват отговорите: „Защото смятам, че това занимание е интересно" (70,6%), „Защото смятам, че е приятно"(91,2%), „Защото смятам, че е нещо, което трябва да направя" (61,8%), „Защото смятам, че тази дейност е важна за мен" (82,4%). Предполагаме, че в мотивите за избор за занимания с танци се крие стремеж към завръщане на националните традиции. Народните хора и танци, като част на духовната култура на българина, са неразривно свързани с народните песни и обичаи и си взаимодействат с други форми на човешката дейност: бит, религия, нрави. Многообразието на танцовите движения е свързано с народните традиции и бит на българския народ. Всички важни моменти от обществения и личния живот – празници, сватби, събори са местата, където може масово да се практикуват народни танци.

Критерий 4 включва въпроси, свързани със скалата на *удовлетвореност от движението.* На 94,1% изследвани студенти им харесва, когато танцуват. Приятно им е (100%) и изобщо не са съгласни, че това „не е забавно". Танцувайки, телата им се чувстват добре (94,1%), енергични (73,5%). За младите хора това е вълнуващо преживяване (61,8%), танцът им дава усещане за успех (61,8%) и ги кара да се чувстват удовлетворени (85,3%).

Изводи

Като обобщение на социологическото изследване може да се заключи, че студентите дълбоко осъзнават необходимостта от занимания с физическо възпитание и спорт във висшето училище и имат положително отношение към учебно-възпитателния процес по „Ритмика и танци". Получават знания във всички аспекти, относно жизнените функции на човека, неговото здраве и здравословен начин на живот, а също така и придобиване на определен арсенал от умения и навици за съхраняване и подобряване на здравето, развиване и усъвършенстване на психофизическите качества и способности на личността. Знанията от задължителния минимум от учебната програма трябва да служат за база за здравословен начин на живот и поставят теоретична основа за формиране на умения и навици за физическо усъвършенстване през целия живот. Заниманията с народни хора и танци ще запазят и съхранят съществуващите фолклорни обичаи и традиции в съзнанието на студентите, ще формират качества като родолюбие, патриотизъм, памет и единство.

Литература:

1. Андреев, Г., Народни хора и детски музикални игри, МиФ, С., 1975.
2. Базелков, С., Т. Игнатова, Ритмика и танци, Фабер, В.Търново, 2011.
3. Въгларов, С., Български народни хора и танци, МиФ, С., 1976.
4. Игнатова, Т., Народните хора и танци – начин за регулиране на телесното тегло, //МНК Педагогическото образование – традиции и съвременност//, В. Търново, 2018.
5. Крумова-Цончева, К., Народните хора и танци във формите на физическото възпитание и спорт, В. Търново, 2015.
6. Стойчев, Ч., Ефективност на двигателното обучение на учениците от v – vi клас в зависимост от спортните им интереси и мотивация, //Съвременни тенденции на физическото възпитание и спорт в училище//, НСА Васил Левски, С., 2006.
7. Уилкс, Фр., Интелигентните емоции, изд. „Кръгозор“, С., 2003, с. 18-23.
8. http://www.derida-dance.com/
9. https://rechnik.chitanka.info

Теодора Желязкова Игнатова,
гл. асистент, доктор,
ШУ „Епископ Константин Преславски“,
Педагогически факултет,
катедра „ТМФВ и спорт“
t.ignatova@shu.bg

Приложение 1

Критерий 1 – *самооценка на мотриката*

№	Въпрос	Не, изобщо	Малко	Умерено	Много	Да, изключително
1	Можете ли да реагирате бързо?	-	-	7 (20,6%)	20 (58,8%)	7 (20,6%)
2	Чувствате ли се тромаво когато се движите?	11(32,4%)	12 (35,2%)	11 (32,4%)	-	-
3	Вашето тяло силно ли е?	2 (5,8%)	-	23 (67,8%)	7 (20,6%)	2 (5,8%)
4	Бавно ли бягате?	20 (58,8%)	5 (14,7%)	5 (14,7%)	4 (11,8%)	-
5	Бърз ли сте когато се движите?	3 (8,8%)		9 (26,5%)	15 (44,1%)	7 (20,6%)
6	Трудно ли Ви е когато трябва да се движите?	23 (67,6%)	4 (11,8%)	7 (20,6%)	-	-
7	Имате ли добър контрол върху двигателната си активност?	2 (5,8%)	-	7 (20,6%)	15 (44,1%)	10 (29,4%)
8	Мускулатурата Ви слаба ли е?	20(58,8%)	9 (26,5%)	5 (14,7%)	-	-
9	Можете ли да извършвате трудни движения?	2 (5,8%)	-	12 (35,3%)	11 (32,4%)	9 (26,5%)
10	Чувствате ли се несигурни и некомфортно когато се движите?	28 (83,4%)	2 (5,8%)	4 (11,8%)	-	-

Критерий 2 – *желание за занимания с танци*

№	Въпрос: Тази дейност ще ме накара да бъда физически активен:	Не, изобщо	Малко	Умерено	Много	Да, изключително
1	За да бъда в кондиция.	-	-	6 (17,6)	14 (41,2%)	14 (41,2%)
2	За да членувам в спортен клуб.	11 (32,4%)	5 (14,7%)	7 (20,6%)	9 (26,5%)	2 (5,8%)
3	За да придобия нови умения.	-	-	-	18 (53%)	16 (47%)
4	За да практикувам различни спортове.	-	2 (5,8%)	9 (26,5%)	9 (26,5%)	14 (41,2%)
5	За да съм здрав.	-	-	2 (5,8%)	5 (14,7%)	27 (79,5%)

Критерий 3 – *мотивация при практикуване на танци*

№	Въпрос: защо се занимавате с тази дейност?	1 не съответства изобщо	2 съответства много малко	3 съответства малко	4 съответства до известна степен	5 сравнително съответства	6 съответства много	7 съответства напълно
1	Защото смятам, че това занимание е интересно	-	-	-	-	3 (8,8%)	24 (70,6%)	7 (20,6%)
2	Защото е за мое добро	-	-	-	-	7 (20,6%)	17 (50%)	10 (29,4%)
3	Защото от мен се очаква да се занимавам с тази дейност	7 (20,6%)	-	3 (8,8%)	14 (41,2%)	7 (20,6%)	3 (8,8%)	-
4	Може би има основателна причина, но аз лично не виждам нито една	27 (79,5%)	7 (20,6%)	-	-	-	-	-
5	Защото смятам, че е приятно	-	-	-	-	-	31 (91,2%)	3 (8,8%)
6	Защото смятам, че тази дейност е добра за мен	-	-	-	-	7 (20,6%)	17 (50%)	10 (29,4%)
7	Защото смятам, че е нещо, което трябва да направя	-	-	-	-	10 (29,4%)	3 (8,8%)	21 (61,8%)
8	Занимавам се с тази дейност, но не съм сигурен, че си струва	25 (73,6%)	3 (8,8%)	3 (8,8%)	3 (8,8%)	-	-	-
9	Защото е забавно	-	-	-	-	3 (8,8%)	17 (50%)	14 (41,2%)
10	Заради лично решение	-	-	-	-	7 (20,6%)	13 (38,2%)	14 (41,2%)
11	Защото нямам избор	24 (61,8%)	7 (20,6%)	3 (8,8%)	–	-	-	-
12	Не знам, не разбирам какво ми носи тази дейност	24 (61,8%)	7 (20,6%)	3 (8,8%)	-	-	-	-
13	Защото се чувствам добре когато съм ангажиран с тази дейност	-	-	-	-	-	17 (50%)	17 (50%)
14	Защото смятам, че тази дейност е важна за мен	-	-	-	-	3 (8,8%)	28 (82,4%)	3 (8,8%)
15	Защото чувствам, че трябва	24 (70,6%)	10 (29,4%)	-	-	-	-	-
16	Ангажиран съм с тази дейност, но не знам дали си струва	-	24 (70,6%)	10 (29,4%)	-	-	-	-

Критерий 4 – *удовлетвореност от движението*

№	Въпрос: когато танцувам:	1 не съм съгласен изобщо	2 не съм съгласен	3 без мнение	4 съгласен съм	5 съгласен съм напълно
1	Харесва ми	-	-	-	2 (5,8%)	32 (94,1%)
2	Отегчен съм	27 (79,4%)	7 (20,6%)	-	-	-
3	Не ми харесва	34 (100%)	-	-	-	-
4	Смятам, че това е приятно	-	-	-	-	34 (100%)
5	Изобщо не е забавно	29 (85,3%)	5 (14,7%)	-		-
6	Дава ми енергия	-	-	-	9 (26,5%)	25 (73,5%)
7	Депресира ме	34 (100 %)	-	-		-
8	Много е приятно	--	-	-	2 (5,8%)	32 (94,1%)
9	Тялото ми се чувства добре		-	-	2 (5,8%)	32 (94,1%)
10	Дава ми нещо	-	-	2 (5,8%)	5 (14,7%)	27 (79,4%)
11	Много е вълнуващо	-	-	2 (5,8%)	11 (32,4%)	21 (61,8%)
12	Това ме разстройва	32 (94,1%)	2 (5,8%)	-	-	-
13	Изобщо не е интересно	32 (94,1%)	2 (5,8%)	-	-	-
14	Дава ми усещане за успех	-	-	2 (5,8%)	11 (32, 4%)	21 (61,8%)
15	Кара ме да се чувствам добре	--	-	-	5 (14,7%)	29 (85,3%)
16	Мисля, че предпочитам да правя нещо друго	23 (67,6)	7 (20,6%)	2 (5,8%)	2 (5,8%)	-

ЗА НЯКОИ ОПТИМАЛНИ ФОРМИ И МЕТОДИ ПРИ МУЗИКАЛНО-ВЪЗПИТАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС В ДЕТСКА ВЪЗРАСТ

Тодорка Малчева

ABOUT SOME OF THE MOST SUITABLE FORMS AND METHODS OF EDUCATION CONCERNING CHILDRENS' MUSICAL EDUCATION

Todorka Malcheva

***Abstract**: Optimizing the process of musical education of children is a factor for increasing the efficiency of musical education. This draws the attention to a suitable choice of rational methods and forms of work for quick and easy learning, as well as the realization of interesting and teaching form during activities with children. The realized analysis puts the stress on children's' folklore games being a motive power for optimal educational atmosphere and for the suitable development and stimulation of children's abilities. With the leading role and participation of the well-prepared teacher, the folklore musical game becomes the most suitable form and means for the educational forming and improvement of the child.*

***Key words**: most suitable forms and methods, folklore musical games*

Изследването е финансирано по проект „Образователни концепции в музикално-теоретичната подготовка на студентите" № РД-08-84/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

Въпросът за оптимизацията на учебната дейност е винаги актуален и е основен ориентир при организиране на педагогическата дейност, част от която е и музикално-възпитателният процес. Това се утвърждава от конкретизирането на оптималните форми и методи в педагогическия процес като фактор за повишаване ефективността на музикалното възпитание.

Въз основа на това, както и за постигането на тази цел, усилията на педагога трябва да бъдат насочени към:

- подбор на рационални методи и форми на работа, което предопределя детските занятия да се реализират в интересна, занимателна, обучаваща, обогатяваща форма;

- предоставяне възможност за бързо и лесно предаване и усвояване на нови знания;
- разбиране на усвояваната материя и ответно емоционално откликване с чувство и мисъл.

Тези казуси определят овладяването и употребата на интересни и занимателни форми, целящи провокиране на интерес, интелектуално развитие и творческо отношение. Това е свързано с реализирането на по-съвършено качество на педагогическата дейност и възможност за прилагане на конструктивни творчески практики.

Стимул за работа в предначертаната тематична област дават следните обстоятелства:

- Предвид развитието на новите технологии днес и увлечеността на младото поколение по тях, е особено наложително то да се приобщи още от детска възраст към форми на занимания, които способстват духовното и интелектуалното развитие;
- Необходимост от усъвършенстване и оптимизиране на музикално-възпитателната дейност.

Размислите в тази насока определиха ориентиране на разсъжденията към българските фолклорни практики – конкретно, към традиционните игрови варианти и тяхната употреба за реализиране целите на съвременния познавателен и възпитателен процес. Тази насоченост се обяснява и потвърждава от следните фактори:

- Детските фолклорни музикални игри създават благоприятна среда за развитие и стимулиране способностите на детето;
- Тези игри предоставят оптимална образователна среда, осигуряваща емоционален комфорт, позитивна мотивация за активно участие на децата в различните дейности и пълноценна реализация на детските възможности;
- Детските фолклорни игри провокират предпоставки за възпитание и нагласа за позитивно общуване – така необходими в днешния свят на агресия, стрес и непрекъснато напрежение. Чрез тях се създава възможност за балансиране и подтискане на напрежението, тревожността и агресивните прояви;
- Тези игрови технологии разширяват и стимулират формите за обучение и възпитание на децата в духа на българските традиции, душевност и култура;
- Създава се възможност за изява на творческите способности на децата и реализиране на допълнителни дейности по интереси.

Всичко това налага:

- Подготовка и квалификация на учителите за овладяване на принципите и методите на позитивно възпитание;
- Непрекъснато надграждане на знания, умения и компетентности, отговарящи на потребностите на съвременното дете;

- Квалифициран и критичен подбор на програми, помагала, методи на обучение;
- Създаване на хуманна, позитивна и функционална образователно-възпитателна среда в детската градина;
- Предоставяне на социален и емоционален комфорт, условия за физическо и психическо здраве и творческо развитие на децата;
- Създаване на позитивен микроклимат за развитие и себеизява;
- Осигуряване на емоционален, социален и физически комфорт, като се акцентира върху съдържателната разнообразна дейност и интегриране на видовете детска активност.

Тези разсъждения ориентират към представяне на играта (в т.ч. и фолклорната) като:

✓ привлекателен вид дейност, чрез която се осъществява детското развитие;
✓ ефективна игрова технология за усвояване на знания и умения;
✓ игрова практика, която провокира, стимулира и развива креативността.

Българските фолклорни музикални детски игри са част от традиционната култура на нашия етнос. Те въздействат широкообхватно върху децата, лесно се усвояват и интерпретират, непринудено и без особени усилия се реализират и изпълняват. Чрез това фолклорно творчество детската аудитория се запознава с редица нравствени и естетически норми, свързани с българския дух, разбиране и възприемане на околността и хората. Получават се знания за род, семейство, език и Родина; развива се енергичност и жизненост. Така, макар и позабравени, детските фолклорни игри са развлекателни, същевременно и образователни – те учат децата да общуват помежду си и ги изграждат като личности. Предвид ранната детска възраст, може да се твърди, че тези форми на музикално-възпитателния процес са и първообучаващи. Това определя тяхното значение при основополагането на музикалното възпитание и обучение.

Фактори, определящи детските фолклорни музикални игри като предпочитани в процеса на обучение и възпитание:

Фолклорните музикални игри се възприемат особено непринудено и с лекота. Това се обяснява с факта, че народната мелодика е изразителна и по този начин естествено и ентусиазирано въздейства върху детската природа, увлича и провокира музикално-игрово изпълнение.

От друга страна, не по-малко ценно е, че играта доставя радост на децата – така необходима за тяхното щастливо детство.

Чрез нея напълно неподправено и достъпно, а в същото време – и много емоционално, се реализира детското възпитание. Фолклорните игри реализират следните многопосочни фактори, определящи в значителна степен детското развитие, възпитание и обучение:

- Възпитава се любов и уважение към българските традиции;
- Трайно и с лекота се възприемат, разбират и запаметяват усвоените чрез фолклорната игра познания за българския род и семейство, за неговите духовни ценностни устои;
- Изработват се навици за пресъздаване на традицията, което дава възможност за нейното съхраняване;
- Заражда се и се възпитава любов към народното творчество;
- Чрез тези игри българската духовност се съхранява и по този начин се препредава на поколенията;
- Не на последно място, като вид игри, този вид нематериално фолклорно творчество допринася и за развиване на двигателната и художествената детска култура.

Като елемент на развлечение, фолклорната игра прави разнообразен и интересен престоя на детето в детското заведение. Динамичният и забавен елемент, присъстващ в игрите, определя техния привлекателен компонент в детските занимания.

От друга страна, много важно е този тип игра да бъде възприеман и като своеобразен педагогически процес, тъй като се явява и вид педагогическо занимание, което предоставя по съвсем естествен начин фолклорни знания под формата на забава. Ето защо напълно основателно може да се твърди, че тези игрови технологии притежават и познавателна същност, реализирана по един изключително удачен за детската възраст начин.

Въз основа на всичко това може да се конкретизира, че музикално-фолклорните игри реализират следните особено важни възпитателни и познавателни задачи:

1. Даване на познания за традиционния бит, поминък и норми на взаимоотношения, датирали в аграрните времена, за многообразните фолклорни практики. По този начин игрите са по-различна, свежа форма за съживяване, запазване, разпространяване и предаване на традициите.
2. Възпитават умения като трудолюбие и сръчност.
3. Получаване на знания за историческата съдба на нашия етнос (от фолклорните текстове на песни към игрите).
4. Както всяка игра, така и фолклорната игра притежава известен състезателен елемент. По този начин тя се явява средство за самоусъвършенстване чрез стимулиране на акуратността и динамиката на поведение, устремеността към победа и успех.
5. Получават се социални умения за възприемане както на успеха, така и на провала.
6. Създава се радостно и весело настроение.

Познавателна характеристика

Особен момент в играта е, че тя трябва да включва както елемент на новото, така и на занимателното. Под формата на игра и на забавление, не-

принудено, детето трябва да получава нови знания. И това е най-достъпната форма за целта за тази възрастова социална група (3–7-годишни деца). Предвид краткотрайното задържане на детското внимание, поради лесната уморяемост в тази възраст, именно чрез фолклорна игра се предоставя възможност на детската аудитория за опознаване на българските традиции под формата на развлечение.

Фолклорните музикални игри съчетават музика (най-често това е песен при децата, а също така може да се използва и инструментална мелодия), танц и сценично пресъздаване на игровия сценарий. Като пример може да се посочи детската фолклорна музикална игра „Лазарки" [3]. Играта по един изключително удачен начин запознава децата с обичая лазаруване. Нейното изпълнение ги въвежда в обредната роля на лазарки. Като такива децата трябва да заучат съответните лазарски песни и по този начин те се запознават с нашия обреден песенен фолклор за случая. В унисон с това е и радостта от богатата украса от китки, с които главите им са закичени като лазарки, както и празничното традиционно облекло. Реализирана по този начин, играта дава познания за обичая лазаруване – обредно посещение на домовете с изпълнение на весели песни–благословии към всеки член от семейството, игра на съпровождаща група деца, играейки като шеталици, обичайните празнични премени със закичените цветни венчета.

Организирането на фолклорни игри от този вид е изключително ценно, същевременно и много забавно. То запознава детската аудитория с нашите прекрасни обичаи (в случая – лазаруване), дава им познания за българските традиции, приобщава ги към тях и поражда процес на привличане. А в съчетание с елемента на забавление чрез метода игра, възприемането на нови знания е особено приятно, ползотворно и рационално.

Участие и роля на педагога

За да се изпита удоволствие от играта, тя трябва да бъде организирана от педагога адекватно и удачно за съответната възраст, т.е. подходящо представена пред децата. Ако не е интересно експонирана, те няма да се заинтригуват. От друга страна, умелото и вещо педагогическо ръководство ще доведе до развитие на детето, до усъвършенстване на неговия интелектуален потенциал.

Добро въздействие би се получило, ако педагогът лично се включи (поне в началото) в самата игра – заедно с децата. По този начин ще бъде провокиран по-голям интерес за изпълнение и самите участници ще бъдат максимално увлечени да се „впуснат" в изпълнение и игра.

Чрез фолклорните музикални игри децата се приобщават към българския фолклор и към неговите музикални образци. Но за да се реализира това, трябва да им се даде възможност, както и да бъдат така подготвени, че детето не само с желание да се включи в игровата фолклорно-музикална дейност, но и да го поставим в ситуация на активен участник в творчески процес. Когато

децата пеят песен от фолклорна музикална игра, те се явяват изпълнители. Същевременно те общуват помежду си, забавлявайки се, което още повече увлича и от друга страна, възпитава в социален контакт.

А за да се реализира всичко това, педагогът е този, който трябва да „заразява" и увлича децата не само в процес на игра, но и във възприемане на фолклорното начало, традиционната звучност и спецификата на българския бит и традиции. Всичко това зависи от игровия подход, професионално организиран от учителя, от игровото въвеждане и предразполагане към творческо играене.

Организиране на фолклорната игра

От съществено значение за привличане и завладяване на детското внимание в този процес е подготовката, реализирана от педагога. Той е този, който първоначално трябва да предразположи детската аудитория за фолклорно игрово изпълнение. При удачно реализирана предигрова подготовка заинтригуваността ескалира и вниманието е изцяло обхванато. Задачите, които педагогът би могъл да реализира за целта, биха могли да получат следната конкретика:

- Да се реализира въвеждане в дейността. Това може да се осъществи чрез тематично подготвяне с помощта на находчиво подбрана народна песен, приказка, гатанка и др.;
- Подготовката за изпълнение на фолклорна игра не по-малко успешно би се реализирала, ако педагогът представи разказ от бита на народа ни, подплътен със съответна нагледна илюстрация;
- Да се въведе употребата на подходящ атрибут – костюм, маска, шапка, украса;
- Резултатно би било да се реализира запознаване с героите в играта, както и с нейния сюжет [Велева, 2013:18–19].

В този контекст при цитираната по-горе игра „Лазарки" е уместно тематично педагогическо въвеждане чрез увлекателен наратив за самия обичай лазаруване и неговото фолклорно пресъздаване от момите някога. Разказът би бил обхватен, ако бъде съпроводен задължително с веселите пролетни лазарски песни, както и с демонтстрация на красивите лазарски цветни венчета. Всичко това ще потопи децата в атмосферата на обреда, неминуемо ще породи желание за импровизация на играта и за нейното емоционално преживяване чрез игровата технология на фона на лазарските напеви, които децата научават и изпълняват с удоволствие.

Фолклорните музикални игри за деца са един ценен и неизчерпаем източник за познание под формата на забава. В обобщение биха могли да бъдат конкретизирани следните значими страни от тяхната употреба в музикалнообразователния процес в детска възраст:

1. Фолклорните музикални игри са активен развлекателен метод.
2. Те са жизнено важна форма за реализиране на енергично детство.

3. Тези игри са богат ресурс, предоставящ възможност за многообразно развитие и разгръщане на детето.

4. Коментираният вид игрови технологии са успешна форма, която създава условия за позитивна среда и добър микроклимат за цялостното развитие и разширяване потенциала на детската личност.

5. Паралелно с това, тази занимателна форма дава възможност да се постигне стимулиране на детската любознателност и преживявания.

6. Когато всичко това бъде провокирано, заинтересоваността е голяма, възприятията се активизират, емоционалността се възбужда, репродуктивността се катализира и е ускорена.

Така, организирана като привлекателна и радостна дейност, фолклорната музикална игра се явява оптимална форма и изключително благоприятно средство за познавателно и възпитателно формиране и усъвършенстване на детето.

Литература:

1. Андриянов, Николай, 2015. „Пространствено-времеви аспекти на музикалното съдържание". В: „Иновации в образованието", Шумен, с. 263–270.
2. Велева, Ася, 2013. Ръководство за семинарни упражнения по педагогика на играта, Русе.
3. Димитрова, Севдалина, 2013. Атрактивни и игрови подходи в обучението по музика, Варна, с. 64–68.
4. Рачева, Маргарита, В. Дончева, 2017. „Атрактивни подходи на работа за формиране на музикален слух у 5–6 годишни деца чрез български песенен фолклор". В: Образование и квалификация на педагогическите кадри. Приложно-практически аспекти., част 2, УИ „Е. К. Преславски", Шумен, с. 222-231.
5. Рачева, Маргарита, Б. Дочева, 2015. „Българският музикален фолклор – фундамент на музикално-образователния процес в детската градина". В: Образование и квалификация на педагогическите кадри, Приложно-практически аспекти, част 1, УИ „Е. К. Преславски", Шумен, с. 280-287.

Тодорка Малчева
Доцент доктор
Шуменски университет „Еп. Константин Преславски"
Педагогически факултет
Катедра „Музикална естетика, музикално възпитание и изпълнителство"
t.malcheva@shu.bg

РАЗРАБОТВАНЕ НА ИНОВАТИВНИ ПРОЕКТИ В СОЦИАЛНАТА РАБОТА

Христина Коларова-Василева

DEVELOPMENT OF INNOVATIVE PROJECTS IN SOCIAL WORK

Hristina Kolarova-Vasileva

***Abstract**: Projects are the fastest growing field in socio-human sciences and are seen as an opportunity to develop scientifically rational models of rational characteristics of certain social organisms or conditions in solving certain social problems. In this paper presents how to developing innovative projects in social work as a practical method including Models for realization, Types of projects, Life time of project, Types of social projects, Classification of innovation processes, Characteristics of the social project, Evaluation of Innovative Projects.*

***Key words**: Models for realization, Types of projects, Life time of project, Types of social projects, Classification of innovation processes, Characteristics of the social project, Evaluation of Innovative Projects.*

Изследването е финансирано по проект „Стимулиране на международна мобилност на студенти и докторанти от специалност „Социални дейности““ № РД-08-86/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Модели за реализация на иновационен проект. В най-общия случай проектната форма (от латински. Projectus – букви, изхвърлени напред) се определя като специален вид „изграждане на бъдещето“, формирането на „образа на желаното бъдеще“. Понастоящем проектите са най-бързо развиващата се област в социохуманитарните науки и се разглежда като възможност за разработване на научно обосновани модели на рационални характеристики на определени социални организми или състояния по отношение на решаването на определени социални проблеми [1].

Видове проекти – проектът е съвкупност от дейности, насочени към постигане на ясно определена цел. По принцип целта е социално значима и нейното постигане е свързано с ресурсни ограничения. Когато говорим за

проект, това означава мислената реализация на някаква промяна, която е била планирана предварително и по принцип може да бъде изпълнена [2].

Социалният проект е инструмент на социалната промяна, който обуславя прилагането на иновациите, като познавателна дейност при конструирането на нещо ново и въвеждането му в ежедневието, основаващо се на преосмисляне на предишния опит.

В зависимост от това кой път е избран за осъществяване на социалната промяна, социалните проекти се разделят на:

- подпомагане на проекти (рехабилитация, възстановяване), насочени към опазване и използване на културното наследство, възстановяване на традициите, ценностите, културната идентичност;
- иновативни проекти, насочени към въвеждане на принципно нови разработки (оборудване, социални комплекси – например свързани с достъпността на жизнената среда за хората с увреждания, разширяване на обхвата на услугите, свързани с посрещане на нуждите на определени групи от населението).

Терминът „иновативен проект“ се използва широко през последните години. Основната цел на този проект е да създаде иновации (организационни промени, нови социални технологии за подкрепа на клиенти и др.) [3].

Жизнен цикъл на иновативния проект. Жизненият цикъл на иновационен проект включва няколко етапа:

- формиране на новаторска идея (намерение). Това е процесът на възникване на иновативната идея и формирането на общата (крайна) цел на проекта. На този етап са формулирани цели и задачи, отразяващи основната насока на проекта;
- разработване на проекта. Това е процесът на намиране на решения за постигане на крайната цел на проекта и формирането на набор от задачи и мерки за реализиране целта на проекта, която е свързана с времето, ресурсите и изпълнителите. На този етап се извършва сравнителен анализ на различните варианти за постигане на целите на проекта и се избират най-добрите (ефективни) цели. Основната задача на етапа е обосноваване на комплекса от дейности по проекта за решаване на иновационния проблем и реализиране на поставените цели;
- изпълнение на проекта. На този етап се изпълнява мониторинг на изпълнението на календарни планове и използване на ресурсите, коригиране на отклоненията, които са настъпили и оперативното регулиране на изпълнението, организация на изпълнението на дейностите, координация на ресурси и изпълнители за постигане на целите;
- завършване на проекта. На този етап резултатите от проекта се предоставят на клиента. Ефективността на проекта се оценява по редица показатели – задачи, теми, етапи, събития, изпълнители.

Появата на новаторска идея е отправна точка. Това е началото на разработването на иновационния проект. Средствата за генериране на иновативни идеи включват:

– метод за идентифициране на мнения (метод на интервю, метод на изследване – извадкови изследвания);
– творчески методи (брейнсторминг, морфологичен анализ, метод на Delphi).

Успоредно с формирането на иновативна идея се провеждат маркетингови проучвания за изясняване на крайните цели на проекта, определяне на икономическите и социалните последствия от неговото прилагане.

Основното място в реализацията на един иновативен проект заема планирането.

Планът за реализация на иновацията е детайлен, разработен във времето, ресурсно-балансиран набор от различни дейности, насочени към постигане на обща цел.

Видове социални проекти. Във връзка с целите разграничаваме стратегически и оперативни планове за реализиране на даден проект. Основната цел на стратегическия план е да покаже как междинните етапи на изпълнението на проекта са логически свързани в съответствие с неговите крайни цели.

Оперативният план служи за ресурсно подпомагане на проекта (материален, технически, информационен, финансов) и определя необходимостта от ресурси.

Бизнес план – кратък програмен документ, който дава представа за целите, методите на изпълнение и очакваните резултати от един иновативен проект. Неговата стойност се състои в това, че позволява да се определят жизнеспособността на проекта в конкурентна среда, съдържа критерии за развитие на проекта и служи като инструмент за подкрепа от външни инвеститори.

Бюджетът на един иновативен проект е план, който се изразява в количествено изражение и отразява разходите, необходими за постигане на поставената цел. Общият бюджет показва изразходването на средствата за проекта година след година през целия период на неговото изпълнение.

Бюджетът на проекта е насочен към решаване на две основни задачи:
– осигуряване на такава динамична инвестиция, която би позволила изпълнението на проекта в съответствие с временните финансови ограничения;
– намаляване на разходите и риска на проекта поради подходяща структура на инвестициите и максималните данъчни облекчения.

При прилагането на всяка иновация в социалната сфера е необходимо да се формира общественото мнение, което да се подготви за появата на проекта. Преди стартирането на проекта информацията за него трябва вече да бъде достъпна за обществеността. В някои случаи е оправдано привличането на бъдещи потребители на проекта към неговото изпълнение.

След като започне осъществяването на проекта е препоръчително да се информира обществеността за неговото развитие. Активното информиране на обществеността за изпълнението на проекта е от голямо значение, например в случай на непредвидени финансови затруднения.

Класификация на иновационните процеси. Иновативните проекти се класифицират по следните характеристики:

– периода за реализация на проекта;
– естеството на целите на проекта;
– вид на удовлетворената потребност;
– вид на иновациите.

В зависимост от времето, прекарано в изпълнение, иновативните проекти се разделят на:

– дългосрочни (стратегически), чийто срок на изпълнение надхвърля пет години;
– средносрочни – с период на изпълнение от три до пет години;
– краткосрочни – срокът за изпълнение на който е по-малък от три години.

От гледна точка на естеството на целите, социалните иновационни проекти може да бъдат цялостни или междинни, свързани с постигането на междинни резултати от решаването на сложни проблеми.

В зависимост от вида на нуждите, които са удовлетворени, един проект за социална иновация може да бъде фокусиран върху съществуващите нужди или върху създаването на нови.

По вида на иновацията се разграничават следните видове социални проекти:

– въвеждането на нов продукт или услуга;
– въвеждането на нови или подобрени методи или технологии на работа;
– развитие на нови пазари;
– реорганизация на управленската структура.

По този начин социалното инженерство е специфична дейност, свързана с научно обосновано определяне на възможности за развитие на нови социални проекти и явления, с целенасочена радикална промяна в специфични социални институции [2].

Характеристики на социалния проект. Инициатор на социален проект може да бъде както физическо лице така и организация или общност. Социалните проекти могат да се развиват на ниво организация, град, област, регион и страната като цяло.

Според преобладаващите направления проектите могат да бъдат:

– информационни и образователни;
– обучителни или когнитивни;
– изследователски и проучвателни;
– художествено-творчески;
– социално-творчески;
– професионално ориентирани;
– ценностно ориентирани;
– рехабилитационни;

– културни ценности;
– екологични;
– физкултурно оздравителни [4].

В зависимост от метода на финансиране има:
– инвестиционни проекти;
– спонсорски проекти;
– кредитни проекти;
– бюджетни проекти;
– благотворителни проекти.

Не всеки иновативен проект може да привлече инвестиции.

Инвестиционни проекти. Инвестициите са дългосрочни капиталови вложения в различни национални икономически сфери, в резултат на което се постига икономически и социален ефект.

Има следните видове инвестиции:
– публични инвестиции – за сметка на бюджетни средства;
– дългосрочни инвестиции – разходите за създаване, увеличаване на размера, както и придобиването на дълготрайни активи (над една година), които не са предназначени за продажба, с изключение на дългосрочните финансови инвестиции в държавни ценни книжа и уставния капитал на други предприятия. Дългосрочните инвестиции са свързани с осъществяването на капитално строителство, реконструкция, придобиване на сгради, съоръжения, земя, нематериални актове;
– инвестиции в човешки капитал – приносът на средствата в образователната система, преквалификацията и повишаването на квалификацията на персонала с цел повишаване на тяхната производителност и качество на труда;
– интелектуални инвестиции – инвестиране в обучение на специалисти в чужбина за повишаване на производителността и качеството на тяхната работа;
– реални инвестиции – дългосрочни инвестиции в индустрията на материалното производство;
– финансови инвестиции – инвестиции в кредитни и финансови дейности и ценни книжа;
– частните инвестиции – извършват се за сметка на собствените средства на инвеститора.

Частни инвестиции могат да се извършват от акционерни и застрахователни дружества, търговски банки, пенсионни и други фондове, индивидуални предприемачи и др.

За инвеститорите значимостта на проекта се определя от пропорционалността на капиталовите инвестиции (максимална печалба). Икономическата обосновка на инвестиционните проекти включва сравняване на различни проектни предложения и избор на най-добрата по отношение на икономическата и търговската ефективност.

В ролята на инвеститор може да бъде държавата (в лицето на държавните органи) и местната власт. Инвестиционното им поведение е малко поразлично от поведението на частния инвеститор. Налице е по-слабо изразено хармонизиране на инвестициите с максимална печалба, тъй като финансирането е насочено. Инициаторът на проекта (индивидуален или колективен) може да действа и като инвеститор. Естествено, отношението му към собствения му проект ще се определя преди всичко от желанието да се реализират целите на проекта. В този случай обаче инвестициите са предмет на икономическа целесъобразност.

При изчисляване на инвестициите за социален проект трябва да се вземе предвид разликата във формата на инвестиция, включително:

- парични средства и парични еквиваленти (целеви депозити, оборотни средства, акции и дялове в уставния капитал на предприятия, ценни книжа, заеми, заеми, обезпечения);
- земя;
- сгради, съоръжения, машини и оборудване, средства за измерване и изпитване, оборудване и инструменти, всяко друго имущество, използвано в производството и притежаващо ликвидност;
- вещни права (оценявани, като правило, парични еквиваленти), тайни на производство, лицензии за прехвърляне на права на индустриална собственост и др.

Спонсорски проекти. В обикновеното съзнание спонсорът се приравнява на меценат, но спонсорирането е икономическа, а не морална, естетическа дейност. Спонсорът, както и инвеститорът, се интересуват от целите на проекта, който се нуждае от средства, но преди всичко преследва собствената си изгода.

В световната практика е обичайно да се сключи спонсорско споразумение, което да определя взаимната отговорност на страните: спонсорът се задължава да предостави исканите средства за проекта, а организаторите на проекта се задължават да рекламират или да представят по друг начин интересите на спонсора (създаване на положителен имидж в общественото мнение и др.).

Кредитирани проекти. Заемът може да бъде избран като метод за финансова подкрепа за иновативен проект. Това е друг вариант за търговско финансиране, чиято специфика е, че получаването на средства е възможно само при условие, че на кредитната институция се предоставят гаранции. Както показва практиката, държавните и местните власти могат да съдействат за получаване на заем за социално значим проект и дори да поемат гаранция за кредитните задължения на неправителствените организации.

Бюджетни проекти. Поради факта, че иновативните социални проекти често са нерентабилни в пряк финансов план, но решават важни социални проблеми (и в този смисъл плащат за себе си), значителна част от тях се осъществяват в рамките на държавната социална политика и за решаване на

текущи проблеми. Такива проекти у нас се финансират от съответните бюджети (държавен бюджет, бюджета на министерства, местни бюджети) най-често под формата на средства за осъществяване на планираните дейности на държавните и общински институции.

Благотворителни проекти. Многобройните факти за финансиране на нерентабилни или скъпи проекти (поради неикономически причини) позволяват да се изолират благотворителните проекти като независим тип иновативни социални проекти.

Финансирането на такива проекти често е под формата на патронаж, когато лицето (организацията), което осигурява проекта със средства, не поставя условия или бизнес цели и е включено в проекта, когато е възможно.

Мащаб на социалните проекти. Оценката на мащаба на социалните проекти се основава на следните показатели:

- колко голям е броят на хората (групи, организации и т.н.), които ще могат да използват продуктите (стоки, услуги, други резултати) от проекта;
- каква е нуждата от човешки ресурси по проекта, колко общо време е необходимо на всички участници в проекта;
- колко финансови средства и материални ресурси трябва да бъдат изразходвани за изпълнението на проекта в планирания обем;
- колко е сложен проектът в неговата структура, форми на организация, отчетност и др.;
- за колко време и за каква територия се изчислява изпълнението на проекта [3].

Като се имат предвид тези показатели, се разграничават микропроекти, малки проекти и мегапроекти.

Микропроектът е форма на представяне на индивидуална инициатива, призната от другите. Тя не може да изисква външно финансиране, специално оборудване, може да бъде създадено от импровизирани средства. В микропроектите работят доброволно различни доброволчески групи и групи за самопомощ.

Малките проекти са сравнително прости за управление и не изискват голямо финансиране.

Мегапроекти – обикновено има целеви програми, които се състоят от взаимосвързани проекти.

Според нивото на вземане на решения и областите, които те обхващат, иновативните проекти се разделят на:

– по държавни иновационни проекти;
– регионални и секторни иновационни проекти;
– проекти на отделни институции и организации.

Оценка на иновативни проекти. Една от основните трудности при управлението на проекта е липсата на достатъчно надеждни критерии, чрез които може да се прецени състоянието на проекта. В икономическата сфера

такъв критерий се счита за печалбата, получена по време на изпълнението на проекта, а в инженерната сфера – спазването на определени технически показатели. Няма ясни критерии в социалната сфера. Това се дължи на факта, че дори най-елементарната иновация има системен ефект, който засяга различни компоненти на социалната система [5].

По този начин релевантността на проекта може да се определи от целите на иновацията или социално-икономическото развитие на дадена страна, регион или икономически субект. Задачите се определят въз основа на научните и иновационни, икономически, социални и екологични приоритети, установени от субекта на управление (държавно, регионално) или икономическия субект, като се вземат предвид приоритетите на индустриализираните страни. Приоритетите могат да отразяват световните тенденции на развитие, необходимостта от решаване на проблемите за осигуряване на технологична и екологична безопасност на държавата, икономически растеж и подобряване качеството на живот на хората. Те се създават на базата на стратегия (концепции, доктрини), научно и иновационно развитие на страната, региона, стопанския субект. Цялостното значение на един иновативен проект може да бъде оценено от гледна точка на държавното, регионалното, секторното ниво на управление на даден икономически субект. Проектът, съответно, може да има държавно, регионално, секторно значение или значение за стопанския субект.

Държавното значение е свързано с решаването на проблемите на държавната скала във всички сфери на жизнената активност на населението в съответствие с федералните цели на научно-иновационното и социално-икономическото развитие.

Регионалното значение отразява целта за реализиране на потенциала на територията, степента на решаване на социалните и екологичните проблеми, присъщи на даден регион.

Секторното значение отразява въздействието на проекта върху решаването на проблеми в бранша, които са важни за много стопански субекти в бранша. Значението на проекта за стопански субект се оценява от позицията на засилване на ролята му на пазара във връзка с решаването на технологични, икономически, социални и екологични проблеми.

Общата значимост на проекта може условно да има три нива на оценка: първата (най-висока) – решаване на приоритетните проблеми; второто е решаването на общи проблеми; третият е решаването на обикновени проблеми.

Социалните оценки отразяват приноса на проекта за подобряване на социалната среда и в крайна сметка за подобряване на качеството на живот на хората, характеризиращ се със следните оценки:

– жизнен стандарт – доходи на населението (стабилни заплати и други плащания); осигуряване на населението с потребителски стоки и услуги; цени и тарифи за стоки и услуги; потребление на храни, нехранителни продукти и услуги; предоставяне на жилища и комунални услуги;

– начин на живот – заетост на населението (брой нови работни места); обучение на персонала (броя на служителите, които ще бъдат преквалифицирани, ще подобрят квалификацията си, ще получат нова професия); осигуряване на населението с обекти на образование, култура, изкуство, спорт, мрежа от предучилищни институции, достъпност и степен на използване; социална сигурност (намаляване на престъпността и престъпността);
– здравето и продължителността на живота – подобряване на условията на труд (намаляване на броя на работните места с трудни, вредни и опасни условия на труд, професионални заболявания и трудови злополуки); развитие на здравеопазването, осигуряване на здравни заведения, ниво на обслужване в тях.

Социалните оценки на един иновационен проект могат да бъдат два вида: оценки на социално целева ориентация на проекта и оценка на социалните последствия от проекта. В първия случай социалните оценки са част от неговите цели, във втория – вторични, латентни и възникват в резултат на проекта като негови последствия [6].

Обикновено развитието на социален проект зависи от сложността и приоритета на поставените задачи, времето, в което се изисква планът, както и от материалните, трудовите и финансовите ресурси.

Социалният ред се формира на базата на необходимостта от решаване на възникващия социален проблем, без който не е възможен по-нататъшен напредък и развитие. Оценката на ефективността на изпълнението на проекта може да бъде направена и по управленски, финансови, времеви, количествени и качествени критерии.

Сред основните причини за неуспешното реализиране на иновативни социални проекти:

– липса на ясно определени цели;
– недостатъчно разглеждане на влиянието на външната среда;
– липса на ефективна система за управление;
– недостатъчно внимание към последствията от проекта [4].

Литература:

1. *Ломакина О.* Этапы проектирования деятельности / / Высшее образование в России. 2003. № 3. С., 127-130.
2. Социальные инновации: сб. науч. тр.: в 2 ч. СПб., 1999. Ч. 1.
3. *Бовин А. А., Передников Л. Е., Якимович В. А.* Управление инновациями в организации: учеб. пособие. М., 2009.

4. *Курбатов В. И., Курбатова О. В.* Социальное проектирование: учеб. пособие. М., 2001.
5. Гордин В. Э., Кониховская, В. Н. Управление инновациями в социальной сфере / / Социальные инновации: сб. науч. тр.: в 2 ч. СПб., 1999. – Ч. 1.
6. Основы инновационного менеджмента. Теория и практика: учебник /под ред. А. К. Казанцева, Л. Э. Миндели. М., 2004.

преп. д-р Христина Коларова-Василева
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет
Катедра „Социална работа“
e-mail: hr.vasileva@shu.bg

ЗА НЯКОИ АСПЕКТИ НА ГОТОВНОСТТА НА ДЕТЕТО ЗА УЧИЛИЩЕ

Чавдар Г. Сотиров

FOR SOME ASPECTS OF THE CHILD'S READINESS FOR SCHOOL

Chavdar G. Sotirov

***Abstract**: The article examines one of the child'sdevelopmentperiods, whichisrelated to entering the first grade. The purpose of this article is to examine and clarify the child's readiness for school, which is expressed in the results of pre-school preparation and changes in the development of the 6-7-year-old child. A study of literary sources and normative documents, as well as an analysis of the child's readiness for school, was carried out to achieve the goal.*

***Key words:** preschool education, readiness for school, child development, school education*

Изследването е финансирано по проект „Съвременни аспекти на педагогическата комуникация" № РД-08-81/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

Утвърден факт е, че постъпването на детето в първи клас е нов период от детството, нов начин на живот, който оказва съществено влияние върху по-нататъшното формиране на неговата личност. От него се изисква определена специална подготовка, степен на развитие на интелектуалните процеси, мотивация. В училище детето се сблъсква с необходимостта да се подчинява на определени правила, то трябва за овладее нормите за създаване на учебното сътрудничество.

От съществено значение е приемствеността между детската градина и началното училище, която осигурява непрекъснатост в подготовката на детето. В тази връзка предучилищната подготовка играе важна роля за готовността на детето за училище и успешното му преминаване към училищното образование.

Предучилищното образование полага основите за учене през целия живот, като осигурява физическото, познавателното, езиковото, духовно-нравственото, социалното, емоционалното и творческото развитие на децата,

то се осъществява при осигурена среда за учене чрез игра, съобразена с възрастовите особености и гарантираща цялостното развитие на детето, както и възможности за опазване на физическото и психическото му здраве.

Съгласно **Наредба №5** от 03.06.2016 г. *Предучилищното образование създава условия за: цялостно развитие на детската личност; придобиване на съвкупност от компетентности – знания, умения и отношения, необходими за успешното преминаване на детето към училищното образование* **[10].**

Целта на настоящата статия е да се направи кратък обзор на готовността на детето за училище, която се изразява от резултатите от предучилищната подготовката и промените в развитието на 6 – 7-годишното дете.

Според Е. Петрова качествата на подготовката на детето за училище се оценяват чрез понятието готовност за училищно обучение, което е свързано с физическата и психологическата готовност. Най-съществения компонент на физическата готовност е доброто общо здравословно състояние. Тя се характеризира и чрез равнището на владеене на културно-хигиенни навици и привички, проявява се чрез физическа издържливост. Физическата готовност обуславя психологическата. Авторката отбелязва, че: *Психологическата от своя страна обхваща обща готовност (интелектуална и социално-личностна) и специална готовност за успешно обучение в училище* **[6].**

Според **А. Люблинска** готовността за училище се определя от следните показатели:

1. Детето трябва да има определени знания, представи и житейски понятия за предметите и явленията от обкръжаващия го живот, първоначални знания за моралните качества на хората, за изискванията относно поведението; детето да има представи за множество и обозначаването му с цифра, за звук на речта, който се означава с буква, да се ориентира в пространството и времето [**5**]**.**
2. Децата трябва да владеят система от различни действия, които могат да използват. Тези действия включват изпълнителски движения, трудови, битови и някои учебни действия, върху основата на които се създават различните навици. Децата да притежават някои интелектуални умения, да наблюдават и слушат речта на другия, да се съсредоточават. Според авторката седемгодишните деца могат да управляват своята психическа дейност до известна степен, да заучават и да си припомнят учебното съдържание, да се въздържат, когато е необходимо. Децата са готови да работят в екип, умеят да се подчиняват на правилата, които са общи за всички деца и да преценяват всекидневното си поведение **[5].**
3. Детето има формирана определена позиция – желание и готовност да стане ученик, да учи в училище. Важно значение за готовността на детето за училище има формираното познавателно отношение към обкръжаващия го свят: желанието да се занимават, интересът към ученето, към усвояването на писането и овладяването на чете-

нето, към опознаване на всичко ново, свързано с постъпването в училище.

По въпросите за формиране на готовност на детето за училище са налице много публикации на наши автори като **Й. Факирска (1998, 2000, 2002, 2012), Е. Петрова (1985, 1995, 2001, 2002), Д. Батоева (1983, 1987, 1991, 1999, 2006), Е. Русинова (1993), Н. Витанова (1993, 1994, 2003, 2008), Б. Ангелов (2007), М. Глушкова (2004), С. Добрева (1996), Д. Гюров (2003, 2004), И. Колева (2003), Ж. Военкинова (2002), С. Вачева (1998, 2009), Ч. Сотиров (2012)** и др.

В по-голямата си част посочените автори се обединяват около постановката за основната цел на предучилищното възпитание. Според **Й. Факирска**, например, тя е интегрирането на личността в обществото чрез овладяване на ценностната му система, която се съдържа в националната култура, формиране на познавателен интерес и преодоляване на психологически бариери за учене в училище **[9].**

Съществуват три аспекта на подготовката за училище**:**

- ***интелектуалната готовност*** за усвояване на програмното съдържание на предметите, които детето ще изучава
- ***психологическата готовност*** за обучение в училище, която се определя от специфичната учебна дейност и от новото място на детето в системата на обществените отношения; тя се отнася до развитие на мотивационната, емоционално-волевата и потребностната сфера на личността.
- ***социалната готовност*** на детето за поемане на ролята *„ученик“***.**

На 6–7-годишна възраст това, което предстои пред децата е овладяване на новата *учебна дейност* и постъпване в училище. Отговорната позиция на детето в първи клас изисква от него да притежава следния комплекс от психически и личностни качества:

- *висока работоспособност и концентрация на вниманието;*
- *устойчиво положително отношение към самия себе си, към своята работа и нейните резултати;*
- *по-развити нравствено-волеви качества;*
- *по-сложни форми на умствена, аналитико-синтетична дейност;*
- *целенасоченост и устойчивост на дейността.***[9].**

Според авторката освен посочените качества за извършване на учебни действия за обучението в училище е необходимо да се овладеят и някои умения и навици:

- *това са т. нар.* ***общи способи за действие****, улесняващи детето при овладяване на новата за него учебна дейност;*
- *владеене на достъпни за възрастта му* ***методи на познание*** *– трябва да бъде и средство и цел в живота (Ж. Делор);*
- *развитие и трениране* ***на паметта и асоциативното запомняне****;*
- *социална подготовка за успешен преход към новата* ***социална роля на ученик;*** *Целта е не само начално формиране на личностни ка-*

чества и свойства, а и на социална мотивация на дейността на децата.

Смяната на една доминираща дейност (играта) с друга (ученето) е особено трудна за децата от тази възраст. Това е свързано с диференциация на игровите от учебните мотиви **[9].**

Личностната готовност за училище се изразява в интереса на детето към училището, в желанието да стане ученик, да се промени статусът му в обществото,в стремежа му да се включи в учебна дейност, в отношението му към учителите, към децата и към себе си. Важни конструкти са също достатъчно високото ниво на познавателно, социално и волево развитие **[1].**

В този аспект усилията в подготвителните групи трябва да се насочат към това да се създадат условия за постепенна смяна на процесуалната стимулация, специфична за игровата дейност, с резултативна. Това може да се постигне с включване на децата в пряк учебен процес, който се организира в различни и достъпни за възрастта форми. Необходимо е вместо т.нар. педагогически ситуации да се организират занятия по-близки до урока.

В този смисъл използването на дидактичната игра като форма за организация на учебния процес е целесъобразно**.** Дидактичните игри съдържат в себе си правила и задачи. В резултат на усвояването им от децата се формира готовност у тях за обществено-оценявана и обществено значима учебна дейност. В публикация на И. Стоянова и Ч. Сотиров се отбелязва, че едни от най-подходящите видове дидактични игри са *…програмираните и компютърните дидактични игри, които имат своеобразна система за контрол – светлинен и звуков сигнал. Той може добре да бъде забелязан както от играещото в момента дете, така и от неговите съиграчи и от учителя. Така децата започват да проявяват (самостоятелност) самоконтрол на своята дейност* [8].

От направеното изложение до тук може да се обобщи, че:

- *у децата от подготвителните групи трябва да се създава готовност да мислят, преживяват, действат и решават в условия на проблемност. Необходимо е да се акцентира върху развитие на общи, съвместни дейности – игра, групово, решаване на познавателни задачи, спортни игри, труд. Това позволява децата да осъществяват контакти между тях, да се развива умението за работа в екип;*
- *преди да опознаят и разберат другите, децата трябва да опознаят себе си. Този процес е най-целенасочен и резултатен в подготвителна група***.**

Изключително динамични промени настъпват в психическото, интелектуалното и личностното развитие на 6 – 7-годишните деца. Това е в резултат на нарастващия обем от знания и разширяване кръга на познавателната дейност при системното обучение. Повишава се и обема и устойчивостта на вниманието на децата от тази възраст. Развива се способността за преднамерено, целенасочено възприемане и запомняне **[8].**

Й. Факирска пише, че в емоционален аспект се проявяват*: чувство за очакване на новото, чувство на интелектуална радост, чувство за успех и*

удивление. Волевото усилие се проявява като инициатива и самостоятелност в процеса на познанието.

В книгата си *Възпитанието на детето* **К. Галчева** и **Г. Галчев** коментират, че съзнанието на човека се изразява в мислите, поведението и дейността му. Според авторите човешкото развитие се проявява в промяната на потребностите, мотивите и позициите, в измененията на действията, поведението и всички дейности на личността, в промяната, която настъпва в трите ѝ системообразуващи компонента: познавателен, емоционално-комуникативен и практически **[2].**

Към 6–7-годишна възраст се развива и нагледно-образното мислене, репродуктивно, схематично и логическо мислене – развива се абстрактно-логическото мислене. Поради това се предлагат за изучаване и по-сложни обекти, както и самостоятелни задачи и работа по образец, логически задачи. Необходими са специални грижи и специално организирани дейности от страна на възрастните **[9].**

Друг съществен момент за подготовката на децата е развитието на едно от личностните качества на детето, а именно познавателният интерес – черта от характера на детето, която се проявява в любознателност, любопитство и активност. Според **Ю. Дончева** *Интересът обикновено е избирателен по отношение на различните дейности* **[4].**

Предпоставка за интелектуалното развитие са и познавателните потребности. Важно при работата с децата е у тях да се предизвикват въпроси, любопитство, любознателност, познавателна активност. Важно е интелектуалната, волевата и емоционалната страна на познавателния интерес да се разглежда като едно цяло. Те са подбудители на познавателната активност на детето.

Специалистите в предучилищната педагогика обръщат внимание на необходимостта за развитие на творчеството у децата. Такова се наблюдава у децата само когато има богат опит и познания. 5–7-годишното дете има побогати познания и опит, то има възможност да проявява творчество в своята дейност и да създава нещо ново. Условия за творчество са – апликации, моделиране, рисуване, словесни задачи, игра, творчески разказ, продуктивна дейност и правилно поставени въпроси. Творчеството се развива в условията на продуктивната дейност, когато на всяко дете се поставят въпроси или задачи за самостоятелно изпълнение**.**

Продуктивната дейност също влияе на психическото развитие на детето, подобно на играта. Тя заема важно място в живота на 5–7 годишното дете. Чрез различните видове продуктивна дейност се създават условия за развитие на творчеството, активността, самостоятелността и инициативността. Продуктивната дейност позволява на детето да използва получените знания и умения, за да създаде продукт. Такива дейности са:изобразителните дейности, конструктивната дейност, детският разказ, някои видове труд. Продуктивната дейност има почти същите структурни компоненти както и

на ученето (планиране, изпълнение, контрол, оценка). Поради своята специфика тази дейност е по-достъпна за 5–7-годишните деца от учебната. Ако тя е организирана, планирана, правилно ще подготви децата за овладяване и на учебната дейност в училище. Чрез продуктивната дейност се развива и продуктивното (творческото въображение). Развитието на творческите способности и на креативното мислене е възможно при провокиране на: активност, творчество, инициативност, самостоятелност **[9].**

Това, което поставя детето като главна действаща фигура в целия образователен процес, е личностно-ориентираното образование. То признава уникалността на неговия субективен опит. На централно място се поставя самобитността на детето, самоценността на всеки период от развитието на детето, субективният опит на всеки отначало се разкрива, а след това се съгласува със съдържанието на образованието. Взаимодействието педагог–дете е основна функционална единица на педагогическия процес, което се характеризира със субективираност и диалогичност **[9].**

В тази връзка обръщаме внимание на технологичните иновации в образователната дейност и възпитаване на култура **[4].** Те водят до разработване и прилагане на нови методи и техники на процеса на обучението и ученето през целия живот и променят стиловете на преподаване и учене. Това предпоставя създаването на нова образователна среда, в която учещият променя позицията си, подпомаган от учителя, който е в ролята на новатор или майстор–новатор.

За постигането на качествен образователен процес в детската градина приложението на интерактивните методи и технологии са условие за нова образователна парадигма (модел). При интерактивното обучение се активират всички видове процеси, които съпътстват ученето: изследване, опознаване, практическо приложение, общуване. Интерактивният подход насърчава проявата и развитието на личността. *Приложението на интерактивни методи и мултимедийни продукти в обучаващи ситуации в предучилищното образование допринася за пълноценно и ефективно реализиране на обучението на децата, стимулира мисленето, активира опита им, осигурява разнообразни форми и интеграция между отделните направления в учебния процес, допринася за осъществяване на различни учебни практики, показва резултати от възпитанието, обучението и социализацията на децата по образователни направления* [7].

В общата психологическа готовност на децата за училище е необходимо да разгледаме и физическата компонента, която в литературата се разглежда като физическо развитие (морфологично) на организма на децата и динамиката на моторните им способности – съвкупността от движения за преместване на тялото или отделни негови части в пространството. Това са характеристики, които обстойно са разгледани в множество публикации в сферата на морфологичната и функционална диагностика на човешкия организъм; в теорията и практиката на физическото възпитание и спорта; в сферата на технологичното

обучение и др. Множеството разкрити факти и закономерности от миналото столетие са валидни и в наше време, но промяната на образователните парадигми, начинът на живот на децата от предучилищна възраст и други видове дейности водят до нови морфо-функционални и координационно-двигателни промени, които са продиктувани от съвременния начин на живот.

Моториката е компонент на психомоторната готовност и важен показател за развитието на децата от предучилищна възраст. Тя е активен фактор за обучението на децата, особено тези на 6 – 7-годишна възраст, в редица направления. Физиолозите и психолозите отдавна са приели максимата, че няма проявления на двигателната дейност без участие на психиката и не се наблюдава динамика на психичните процеси откъснато от двигателната активност. Не напразно при психодиагностиката на човека преобладават двигателните (моторни) тестове.

Познаването на динамиката на моторните способности на децата е задължително условие за детския учител, за да подбира и използва в практиката най-ефективните методи за управление на движенията на децата.

R. Winter е един от авторите, за които е признато, че задълбочено познават теорията за управление на движенията и развитието на човешката моторика. Ив. Попов – възпитаник на немското висше училище за физическа култура и спорт в Лайпциг, цитира в учебника по *Теория и методика на физическото възпитание* за институтите за подготовка на детски учителки (1979) превод на класификацията на развитието на моториката**.**

R. Winter изтъква, че моториката се отличава с ***фазова структура*** – в индивидуалното развитие на човека той разграничава 10 фази. 6 – 7- годишните деца попадат в *четвърта* и *пета фаза* от развитието на моториката.

Четвърта фаза е фазата на бързо усъвършенстване на разнообразни основни движения и овладяване на първите двигателни комбинации. Тя продължава до края на шестата година. В четвърта фаза от развитието на моториката децата изпълняват разнообразни движения като: *темпово бягане, подскачане на едни крак, хвърляне в цел, тласкане, хващане до тялото, лежащ вис, свободно изкачване като последствие, ставане от кръстосан седеж, прескачане, скачане с опора, кълбо напред до тилен лек* и *кълбо напред до седеж*. ***Посочените движения могат да се изпълняват от децата в комбинация.***

Пета фаза е фазата на бързия напредък в способността за овладяване на движенията. Тя продължава от седмата до около 9-годишна възраст. В тази фаза продължава усъвършенстването на движенията, които са били предмет на обучение в предходните фази. В пета фаза децата овладяват: *хвърляне в далечина, хващане с хват като в клещи, удряне на подвижна цел, люлеене във вис, равновесно ходене (10 см ширина на опората), съкратена лицева опора, скок от ниско на високо, последователни скокове, катерене по гимнастическа стена, кълбо до стоеж* и *редица комбинации между тези движения.*

Познаването на динамиката на моториката през четвърта и пета фаза улеснява детския учител при избора на подвижни и щафетни игри и други дейности.

Анализът на цитираните публикации разкрива потвърждаващи постановки: например детската възраст се характеризира с растеж и съзряване на организма. Налице са сложни и разнообразни изменения, които предизвикват морфо-функционалното развитие и усъвършенстване. Възрастовите изменения на физическото развитие на децата протича неравномерно; усиленият растеж и преустройството в ставния хрущял и сухожилията изпреварват в известна степен развитието на сухожилно-свързващия апарат при кръглите мускули; оформят се и физиологичните кривини на гръбначния стълб, което е доказано от Н. Фомин и В. Филин още през 1975 г.; координационно-двигателните способности на 6 – 7-годишните деца позволяват усвояването на разнообразни двигателни действия от някои същински спортни дисциплини (плуване, гимнастика, колоездене и др.).

По отношение на моторните способности на децата се установи, че … *след навършване на шест години движенията на децата стават цялостни и се доближават сравнително много до тези на възрастните. Създават се условия за тяхното целесъобразно изпълнение в зависимост от поставената задача или от възникналата ситуация***.** При целенасочено обучение – Ив. Попов отбелязва, че … *са възможни и такива, при които се комбинират по няколко гимнастически упражнения или други сравнително сложни комбинации*. Според наблюденията на съвременни автори, които посочихме по-горе, а също така и по наше мнение, мотриката на днешните 6 – 7-годишни деца в общи линии съответства на анализираната класификация на R. Winter**.** Ако в миналото са наблюдавани хомогенност на изследваните деца по основните показатели за мотриката, то днес е налице по-висока степен на вариативност. Увеличава се процентът на децата, които изпитват затруднения при извършването на по-сложни двигателни действия например като катерене по гимнастическа стена, изпълнение на много скоци, изпълнение на кълбо до седеж и кълбо до стоеж и др. Това се дължи на някои отклонения от нормата на развитие като наднорменото тегло, увреждане на опорно двигателния апарат – плоскостъпие, гръбначни изкривявания и влошени показатели относно динамиката на основните физически качества и особено на собствено-силовите възможности на децата и на гъвкавостта.

Констатирахме: налагане на мнение сред някои специалисти, че е налице тенденция за забавяне на акцелирационните процеси и проявления на процесите на ретардация. Причините за тези промени се свързват с намалената двигателна активност на децата – наблюдаваме заседнал начин на живот в домашни условия, намаляване на физическото натоварване и увеличаващото се наднормено тегло. Успоредно с това се наблюдава подобряване на фината моторика на децата, движения на ръцете, дланите и пръстите, което в голяма степен е резултат на съвременната дигитална игрова дейност.

В заключение може да се каже, че с постъпването на детето в първи клас е необходимо, то да има готовност за обучение, да придобие съвкупност от компетентности – знания, умения и отношения, и да се създадат условия за

цялостно развитие на детската личност. Всичко това са предпоставки, необходими за успешното преминаване на детето към училищното образование.

Литература:

1. Въчева, С. Структура на готовността на децата за училище. сп. SocioBrains, ISSUE 22. 2016, с. 30;
2. Галчева, К, Г. Галчев, Възпитанието на детето. Пазарджик: 1994.
3. Добрева, С. Възпитаване на култура на устната реч в началното училище. Проблеми на възпитателната работа. Шумен: Антос, 1996, с.
4. Дончева, Ю., Познавателните интереси към околната действителност – референтен компонент в структурата на интелектуалното развитие на децата от предучилищна възраст – сп. Педагогика. бр.1, с.123, 2014;
5. Люблинска, А. А., Детска психология. София: Наука и изкуство, 1978;
6. Петрова, Е. Предучилищна педагогика. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий", 2001;
7. Стоянова, И., Начини за приложение на иновационни методи, технологии и подходи във възпитателно образователния процес на 6 – 7-годишните деца. Годишник на ШУ „Епископ Константин Преславски", Том XXI D, Шумен, УИ „Епископ Константин Преславски", 2017, с. 314- 324;
8. Стоянова, И., Ч. Сотиров, „Игрови педагогически технологии в предучилищна възраст" – сп. SocioBrains, ISSUE 45. 2018, с. 41, ISSN 2367-5721
9. Факирска, Й. Предучилищна педагогика. Русе: Русенски университет „Ангел Кънчев", 2012.
10. НАРЕДБА № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование Обн. – ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката.

Assoc. Prof. Chavdar Sotirov, Ph.D
Faculty of Education
Konstantin Preslavsky – University of Shumen
ch.sotirov@shu.bg

АГРЕСИЯТА В ПОВЕДЕНИЕТО НА ЛИЧНОСТТА И ПЪТИЩА ЗА ПРЕДОДОЛЯВАНЕТО Ѝ

Чавдар Л. Милков

AGRESSION IN PERSONAL BEHAVIOR AND ROADS FOR PREVENTION

Chavdar L. Milkov

***Abstract**: Aggression is a socially conditioned state of personality and behavior, characterized by the use of force aimed at harmiand paining people, or damaging and destroying objects from the world surrounding the individual.*

It becomes pathological when the individual feels alone, defenseless and abandoned. He feels like this when the relationship between him and his community does not go the way you need it or the way you personally think you need it.

***Key words**: aggression, behavior, deviations, temperament, type of superior nervous activity, personality, individual*

Изследването е финансирано по проект „Стратегии и технологии за преодоляване на агресията, насилието и девиациите в учебна среда“ № РД-08-82/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Въведение

Според съвременните психологически теории, в агресията няма нищо отрицателно, докато личността защитава себе си и територията, в която живее, работи, учи, действа. Агресията е основно явление в живота на всеки индивид. Тя е неразделна част от инстинкта за самосъхранение и без нея никой не би оцелял в нечовешките условия, в които го е поставила Майката Природа (Може би, затова човечеството сега ѝ отмъщава, за ужас на всякакви зелени активисти и вегани.).

Агресията е социално обусловено състояние на личността и поведението ѝ, което се характеризира с използване на сила, целяща нанасяне на вреди и болка на хората, или повреда и разрушаване на предмети от заобикалящия индивида свят.

Тя става патологична, когато индивидът се почувства сам, беззащитен и изоставен. Той се чувства така, когато взаимоотношенията между него и общността му не вървят по начина, по който трябва, или, по който личността си представя, че трябва.

При доминиране на чувствата за самота, страх, слабост и изоставеност децата проявяват своята агресивност. Развиват я, разбира се, и когато им се дават лоши примери в семейството, в училище, чрез медиите, или от улицата. Веднъж изградена, агресията закономерно започва да ражда различни форми на насилие.

Това е явление в социалния живот на личността и обществото, което се дискутира много интензивно по всички медии, глобалната мрежа Интернет, родително-учителски срещи в детски градини и училища, в семействата и то по различен начин и смисъл. Водеща причина за тази неопределеност е, че при разкриване същността на агресията и агресивното поведение на личността се влагат, често пъти, диаметрално противоположни значения–физическо насилие; войни; етнически вражди и прочистване; конфесионални противоречия; прояви на кариеризъм; обиди; подигравки; сблъсъци; вражда.

Неприемливо е, всички проявления на човешката личност да бъдат обясняванн с инстинкти и нагони, с междувидова и вътревидова борба за оцеляване, или пък с формиращото влияние на обществената среда. Филмите и компютърните игри не са този развращаващ фактор, както някои ги определят. Децата биват склонни към насилие, защото гледат филми за насилие. И тук можем да поставим кардинален въпрос, свързан с близкото минало на голяма част от европейския континент: „Защо огромна част от живеещите в Източна Европа не станаха строители на комунизма, като ги заставяха, чрез пионерската, комсомолската и партийната организация, чрез Профсъюзите, да гледат такива филми и участват в многобройни тържества в прослава на Маркс, Енгелс, Ленин, Сталин, Брежнев, Живков и други?“. Хората са склонни да подражават на фикциите, но го правят всеки по различен начин, според качествата на собствената си личност, така че е по-правилно да се търсят причините за едни или други форми на поведение у личностите, а не у фикциите. Субективният, застинал вулгарен материалистически подход не води до разрешаване на проблемите, свързани с агресията и агресивното поведение на личността.

Злото, от което се потрисаме, като го видим на телевизионния екран, е сред нас, не защото някой ни го е натрапил и ни атакува с него, а защото сме го допуснали, избрали и поискали. За нас, омразата е „modus vivendi“. Ако някой сгреши, ние викаме „Разпни го!“, но никога „Господи, не му зачитай тоя грях, защото не знае какво върши!“. Вижте социалните мрежи, вижте „Обществения дискурс“, в който сияят само „морално съвършени“ оратори, които гневно бичуват останалите отрепки, изроди, престъпници, мафиоти, олигарси.

Учудващо богатото разнообразие на прояви на агресията–от иронията до терористичния акт, в голяма степен възпрепятстват теоретиците, работе-

щи в областта на конфликтологията и, по-специално, в онази нейна част, изследваща агресията и агресивното поведение.

Как, ако не е съвсем ясно какво е добро и какво е зло, можем да обясним на някого, че агресията и насилието са зло? Ами ако той е решил чрез агресия и насилие да изрази неповторимата си личност, ние какво трябва да направим–свободите му ли ще ограничаваме, правата му ли ще отнемаме?!

Докато приемаме доброто и злото като субективни и относителни, не можем да се сърдим на никого за нищо.

Ако приемем, че доброто и злото са обективни и абсолютни, ще ни се наложи да ги персонифицираме. От зората на своето съществуване светската култура и изкуство се опитват да направят това и проявяват гениална изобретателност в създаването на положителни и отрицателни художествени образи, но не могат да стигнат до задоволителни резултати без идеята за Бог.

I. Причини, предизвикващи детската агресивност

Когато детето се държи агресивно, обикновено възрастните осъждат неговото поведение– мъмрят, наказват детето, а ако то не оправи поведението си, те губят контрол над себе си и сами усложняват тази непроста ситуация. Понякога, агресивността носи защитен характер, проявява се в момент на опасност. Често се наблюдава като свойство на личността, което се изразява в целенасочено разрушително поведение, реализиращо се в деструктивни тенденции.

Децата черпят знания от модели за поведение най-вече от три източника:

1. От семейството, в което то може да демонстрира и закрепи агресивното поведение.

От това произтичат множество сериозни изисквания към членовете на семейството- родители, братя и сестри, баби и дядовци, относно поведението им и туширане на всеки опит за агресивно поведение.

2. От връстниците си например по време на игра, изградена на принципа: „Аз съм най-силен–аз мога да правя всичко!".

Често пъти децата се сблъскват с поведение на свои връстници, което те не познават–гняв, лъжа, агресия, вербални и невербални обиди. Ако тези форми на проявление на поведението са постоянно демонстрирани пред детето и не се вземат мерки за преодоляването им, то копира тези форми на поведение.

3. От анимационните и игрални филми и компютърните игри, когато детето подражава на герои от тях, без да осъзнава опасността от това подражание.

В момента всички медии като че ли се надпреварват да показват и разпространяват агресия и насилие, като смятат, че с това повишават рейтинга си, без да осъзнават какви нравствено-етични беди създават и гарантират на обществото след време.

Детето може да бъде агресивно и не е задължително да е по вина на родителите, в резултат на недостатъци във възпитанието. Чертите на такова поведение могат да бъдат скрити в темперамента, характера и типа висша нервна дейност–избухливост, гневност, обидчивост, хиперактивност, или се явява в резултат на особено съзряване на нервната система.

Задачата на възрастните е да помогнат да се преодолеят трудностите в емоционално-чувственото развитие. Първите агресивни действия се свързват с кризиса на 3-те години. През 3-та и 4-та година агресивността се проявява почти при всяко дете, като защитна реакция, в желанието си да остане само, да защити своята собствена територия („Това е мое!“, „Тук аз ще играя!“). Понякога, при наглед спокойно дете, се наблюдава появата на черти на негативизъм, упорство, своеволие, деспотизъм, ревност. Развитието на самостоятелност и активност на детето, произлиза от преустройството на неговите социални взаимоотношения (в детската градина, в училище) и агресивността може да стане спътник на тези промени.

Причините за агресивното поведение са разнообразни и зависят от много фактори, които в основата се отнасят към семейното възпитание.

Най-разпространените от тях са:

– Неправилна реакция на родителите при определено поведение на децата;
– Дисхармония в семейните отношения като цяло: отношенията между самите родители, между родители и деца, между братя и сестри;
– Наказанието и степента на контрол от страна на родителите.

Изследователите на детското поведение казват, че жестоките наказания водят до висока степен на агресивност при децата, а минималният контрол– до висока степен на асоциално поведение. Често пъти тези два типа възпитание могат да се срещнат в едно семейство, когато родителите не се придържат към един стил на възпитание (единият наказва, другият отменя наказанието). Разрушена е чувствената привързаност между родители и деца, когато са налице враждебни чувства на родителите един към друг.

Често пъти част от родителите са невзискателни към децата си, равнодушни са към техните успехи в училище, в извънкласните и извънучилищни занимания–секции, клубове, състави, кръжоци. Наблюдава се противоречие между възпитание и собственото поведение на родителите, т. е., искат нещо от детето, а правят обратното, „не пуши“, а те пушат, „не бива да пиеш“, а те редовно употребяват алкохол, „не бъди груб към другите“, а те осмиват качества на съседи, учители, колеги, държат се предизвикателно грубо и агресивно..

Понякога се използват възпитателни методи като заплаха, ултиматум, съзнателно лишаване от любов („Няма да те обичам, като правиш така.“), частична изолация (не говорят на детето, забраняват му да излиза от дома, лишават го от джобни пари). Общуването на детето с родителите има голямо възпитателно значение. Възможността да сподели своята болка е първата

крачка към преодоляване на агресивното поведение. Детето проявява агресивност не заради това, че е лошо, а защото изпитва потребност от помощ. Агресивността–това е преди всичко начин (способ) да изрази своя протест, гняв, болка, желание, които се явяват като вторични чувства. В тяхната основа лежат обида, страх, болка, унижение, а те, на свой ред, възникват, заради неудовлетворяване на потребността от любов и чувството на потребност за общуване, контакт с близки хора.

II. Форми на контрол над агресията и агресивното поведение на децата

В световната психолого-педагогическа и социологическа литература, авторите, които изучават агресията и агресивното поведение на децата, са диференцирали няколко основни форми на контрол и преодоляването им.

1. Емпатийност

Развитието на това изключително важно чувство у децата е първостепенна задача на семейството и училището (детската градина). Практически е доказано, че е налице отрицателна корелация между агресията и емпатията–колкото по-голяма е емпатията, на която детето е способно, толкова по-рядко то прибягва до агресия. Емпатията се възпитава, формира в хода на индивидуално-личностното развитие на всяко дете и изисква позитивна атмосфера и чувства, доброта, милосърдие, състрадание, грижовност.

2. Извинението

То носи огромен положителен възпитателен заряд. Насочва личността към външни атрибуции, които са извън контрола ѝ, т. е. посочват смекчаващи вината обстоятелства и са много по-ефикасни при редуцирането на агресивното поведение от тези атрибуции, които насочват изследователите към вътрешните причини за агресивното поведение.

3. Поощрението

При стимулиране на приемливо за всички поведение и, когато то се поощрява, се създават важни условия за реагиране по конструктивен път на фрустрацията и агресивното поведение у личността.

Доказано е, че често пъти деца и възрастни се държат неадекватно и агресивно, за да привлекат вниманието на околните. Поощрението е проява на внимание, зачитане на личността, вяра в сили и способности, насочване към позитивни нравствени постъпки и действия.

4. Наказание

В много възпитателни практики е приета форма на демонстрация на агресивен модел на поведение, който завършва с наказание на агресивната личност. Това действа отрезвяващо на децата и младите хора, има възпиращ ефект.

Заключение

Проблемите, свързани с проявите на агресивно поведение сред децата, са обект на все по-сериозни и задълбочени изследвания от страна на психолози, педагози, социолози. Този интерес е продиктуван от факта, че агресивното поведение става трайно състояние на личността и тя го пренася в

младежка и зряла възраст, което носи сериозни заплахи за семейството, обществото, трудовите колективи.

Това, от своя страна, изисква висококачествена подготовка на специалистите, занимаващи се с превенция на агресията и агресивното поведение при децата – училищни психолози, педагогически съветници, класни ръководители, директори и експерти в посочената област. Необходими са сериозни познания в областта на възрастовата психология, психологията на личността, конфликтологията, теорията на възпитанието, семейна педагогика, педагогическа етика.

Литература:

1. Барон, Р. (2001). Агрессия. Издательство „Наука“. Санк Петербург.
2. Димитрова, И. (2007). Стимулатори на детската агресия. Списание „Обществено образование“, кн. 1.
3. Петерман, Фр., У. Петерман. (2017). Работа с деца с агресивно поведение. Издателство „Изток-Запад“. София.
4. Стаматов, Р. (2008). Детската агресия. Издателство „Хермес“. София.
5. Тасевска, Д. (2011). Как да работим с агресивните деца. Издателство „Раабе“. София.
6. Чавдаров, Д. (2008). Агресията. АИ „Проф. Марин Дринов“. София.
7. Юл, Й. (2017). Агресията. Издателство „Жанет-45“. София.

Гл. ас., д-р по педагогика Чавдар Милков
Катедра „Социална и специална педагогика“ при
Педагогически факултет на ШУ „Епископ
Константин Преславски“

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ТЕСТОВЕТЕ ЗА ОЦЕНКА НА ФИЗИЧЕСКАТА ДЕЕСПОСОБНОСТ В БЪЛГАРИЯ И РУСИЯ

Чавдар Н. Стойчев

COMPARATIVE ANALYSIS OF TESTS FOR PHYSICAL CAPACITY IN BULGARIA AND RUSSIA

Chavdar N. Stoychev

***Abstract**: In recent years, the physical performance of adolescents has been particularly relevant. Increasing hypokinesia among them inevitably leads to a lag in the development of physical qualities. In this report, we will compare the methodology for measuring the physical capacity of students in Bulgaria and Russia.*

***Key words**: physical capacity, physical tests, mobility*

Изследването е финансирано по проект „Двигателна активност за справяне с наднормено тегло“ № РД-08-83/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Обективна информация за физическите сили на младежта, за нейната работоспособност и жизненост дава физическата дееспособност. Понятието физическа дееспособност отразява функционалното състояние на организма и по-точно двигателните способности на човека. Тя е сумарен показател, които дава представа за способностите на ученика, да постигне определен резултат при изпълнението на различни двигателни действия. В понятието физическа дееспособност на преден план изпъква количественият резултат, постижението като комплексна изява при осъществяване на движението. Например при бягане на 50 метра резултатът е зависим както от бързината, така и от силата, скоростната издръжливост и други страни на физическата дееспособност (физически качества). Сред тези качества обаче едно има доминиращо значение за изпълнението на даденото упражнение. На тази основа са определени различни тестове за измерване на физическата дееспособност.

Физическата дееспособност се обективизира посредством физическите качества, всяко качество може да се измери чрез определени тестове, като

ученикът реализира известно постижение, което може да получи количествена оценка, а съвкупността от оценките по основните физически качества дават равнището на физическата дееспособност. Тестовете, изградени върху основата на физически упражнения (бягане, скачане, хвърляне и др.), не измерват физическите качества в някакъв чист изолиран вид, както това би могло да стане при лабораторни условия, а дават представа за общата физическа дееспособност, защото изпълнението на всяко физическо упражнение изисква комплексна проява на основните физически качества. Според характера на упражненията обаче за по-резултатно изпълнение на конкретен тест (упражнение), относителното значение на всяко едно от качествата е различно. Например при скока на дължина от място най-важното качество е силата, при бягане на 600 м- издръжливостта и т.н., и така според най-важното, решаващо качество се подбират тестове (физически упражнения), чрез които се измерва това качество.

Подборът на тестовете за преценка на физическата дееспособност следва да бъде направен по следните критерии:

1. Всеки тест да дава информация за съществена страна на физическата дееспособност (физическо качество).

2. Да се избегне дублиране на тестовете, даващи информация за едно и също физическо качество.

3. Тестовете да бъдат прости по структурата на двигателното действие и да не изискват сложна техника на изпълнение, да се предпочитат естествените движения на човека.

4. Тестовете да бъдат лесно приложими при разнообразните условия в българските училища и да не изискват сложна и скъпа материална база.

5. Тестовете да бъдат приложими за целия възрастов диапазон от I до XII кл.

6. Тестовете да осигуряват, доколкото е възможно, приемственост със системата за оценка на дееспособността в детските градини и горните класове.

7. Тестовете да бъдат еднакво достъпни за момчета и момичета.

8. Тестовете да бъдат във възможната степен сравними с резултатите от националното изследване на физическата дееспособност и международните тестове.

При създаването на комплекс от тестове за измерване на физическата дееспособност за нуждите на училищното физическо възпитание е достатъчен наборът от по-малко тестове, които обаче трябва да дават обективна и надеждна информация за основните физически качества. По-голям брой тестове би затруднил работата на учителите по измерването, регистрирането и оценяването, което може да доведе и до формален подход в тази дейност.

За нуждите на училищното физическо възпитание е достатъчно да се прави оценка на физическата дееспособност само по основните физически качества, които имат фундаментално значение за съществуването на организма и за неговото приспособяване към заобикалящата го среда. Според Т. Си-

меонова (2012), за постигане целите на ДОИ за ядро спортни игри в часовете по спорт в голяма степен се развиват и усъвършенстват всички двигателни качества на учениците. Измерването на физическата дееспособност с тестове, съдържайки упражнения, близки до елементите на игрите, водят до повишаване на ефективността от двигателното обучение [1]. За контрол и оценка на физическата дееспособност в начална степен в системата на Българското училищното физическо възпитание се използват следните тестове:

Тестове за оценка на двигателните способности на учениците от I–IV клас:

Бягане на 50 м. **–** Тестът е показател за бързината на учениците.

Бягане на 200 м. /совалка/ – Тестът е показател за издръжливостта на учениците.

Скок на дължина от място с два крака. Тестът дава информация за взривната сила на мускулите на долните крайници и за координацията на движенията.

Хвърляне на плътна топка с тегло 1 кг с 2 ръце над главата. **–** Тестът дава информация за силата на някои основни мускулни групи на ръцете и раменния пояс, гърба и корема.

За контрол и оценка на постиженията се използват оценъчни таблици, разработени по метода на сигмалните отклонения (Таблица 1).

Чрез събиране на резултатите от четирите теста се получава комплексната оценка на физическата дееспособност.

Таблица 1

Оценителна таблица Възраст: 7,5 години

Момчета				Точки	Момичета			
Бягане 50 м.	Скок д-на от място	Хвърляне на топка 1 кг.	Бягане 200 м.		Бягане 50 м.	Скок д-на от място	Хвърляне на топка 1 кг.	Бягане 200 м.
13	90	260	67	1	13,5	85	220	75
12,8	93	270	65,9	2	13,3	87	230	73,8
12,6	96	280	64,9	3	13,2	90	240	72,6
12,5	99	290	63,8	4	13	93	250	71,5
12,3	102	300	62,8	5	12,9	96	260	70,3
12,2	105	310	61,7	6	12,7	99	270	69,1
12	108	320	60,7	7	12,6	102	280	68
11,8	111	330	59,7	8	12,4	105	290	66,8
11,7	115	340	58,6	9	12,3	108	300	65,6
11,5	118	350	57,2	10	12,1	111	310	64,5
11,4	121	360	56,5	11	12	114	320	63,3
11,2	124	370	55,5	12	11,8	117	330	62,1
11,1	127	380	54,5	13	11,7	119	340	61
10,9	130	390	53,4	14	11,6	122	350	59,8
10,7	133	400	52,4	15	11,4	125	360	58,6

10,6	136	410	51,3	16	11,3	128	370	57,5
10,4	140	420	50,3	17	11,1	131	380	56,3
10,3	143	430	49,2	18	11	134	390	55,1
10,1	146	440	48,2	19	10,8	137	400	54
9,9	149	450	47,2	20	10,7	140	410	52,8
9,8	152	460	46,1	21	10,5	143	420	51,6
9,6	155	470	45,1	22	10,4	146	430	50,5
9,5	158	480	44	23	10,2	149	440	49,3
9,3	161	490	43	24	10,1	152	450	48,1
9,2	165	510	42	25	10	155	470	47

Точките, получени от всеки ученик, показват словесната оценка на дадено постижение. (Таблица 2)

Таблица 2

Таблица за словесна оценка на отделните страни на физическата дееспособност в начална степен. **Оценки**	
Словесна	**Цифрова**
Изключително слаба	До 3 точки
Много слаба	4-7
Слаба	8-11
Средна	12-14
Добра	15-18
Много добра	19-22
Отлична	23 и повече точки

Тестове за двигателните способности на учениците от V–XII клас:

Бягане 50м. – Тестът е показател за бързината на учениците.

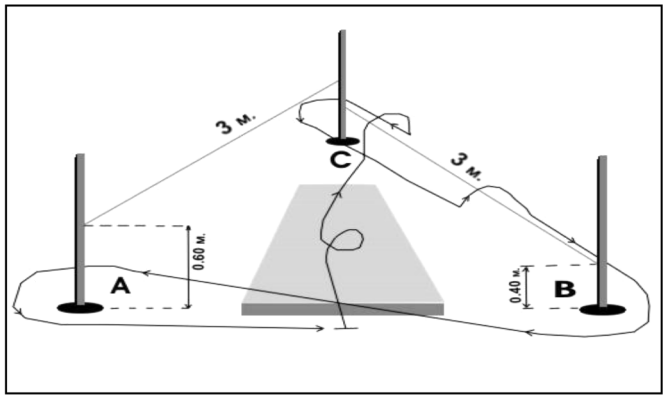
300м гладко бягане (за момичета) *и* **600м.** (за момчета) – Тестът е показател за издръжливостта на учениците.

Скок на дължина от място с два крака. – Тестът дава информация за взривната сила на мускулите на долните крайници и за координацията на движенията.

Хвърляне на плътна топка (3кг.) **с две ръце над главата** (само за момчета) – Тестът дава информация за силата на някои основни мускулни групи на ръцете и раменния пояс, гърба и корема.

Повдигане на трупа от положение тилен лег до седеж и връщане в изходно положение (само за момичета) – Тестът е показател за измерване на силата и силовата издръжливост на мускулите на трупа.

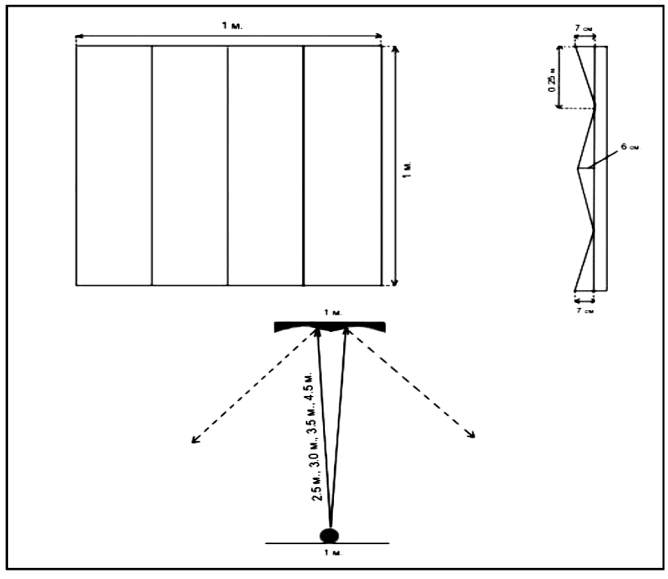
Пъргавина. – Тестът е показател за координационната способност за зрителен контрол на локомоциите, които са в основата на пъргавината (локомоторна ловкост).



Фиг. 1

Начин на изпълнение: ученикът застава на старт, който е на линията между стойките А и В. След команда „Старт“ прави кълбо на постелката, изправя се и прескача препятствието с Н – 0.40м., заобикаля стойка С и се провира веднага под препятствието с Н – 0.60м. Прескача отново препятствието с Н – 0.40м., заобикаля стойка В и бяга към препятствието с Н – 0.60м., провира се под него, заобикаля стойка А и финишира на мястото за стартиране.

Ловкост – Тестът е показател за координационната способност за зрителен контрол на манипулациите.



Фиг. 2

Тестирането на учениците по описаните по-горе тестове се провежда два и повече пъти в годината: септември–октомври и през месец май.

Оценката на състоянието на физическата дееспособност играе съществена роля при формирането на оценката по физическо възпитание и спорт при учениците V–XII клас.

Количествения израз на оценката придобива в цялост следния вид:

За кондиция – 4 теста с количествен израз максимален брой 20 точки.

За координация – 2 теста с максимален брой 10 точки.

Оценка за технико-тактически умения по вид спорт до 15 точки.

За проявена активност и съзнателност до 5 точки.

Набраните точки общо от 6-те теста са от 0 до 30 точки

Минималното изискване към ученика е да постигне 5 точки от 6-те теста.

По преценка на преподавателя могат да се дадат допълнителни точки за значителен прираст в постиженията през годината, но не повече от 5 точки, като общата сума не може да надвишава максимума от 30 точки.

Окончателният количествен израз на изследваните показатели е максимален брой 50 точки.

Окончателната оценка по шестобалната система е срочна и годишна и се формира от събраните точки по следния ред:

под 11 точки – Слаб

от 11 до 20 точки – Среден 3

от 21 до 30 точки – Добър 4

от 31 до 40 точки – Мн. Добър 5

от 41 до 50 точки – Отличен 6

Като се вземе предвид, че Русия е една от водещите страни в сферата на спорта и теорията и методиката на физическото възпитание и спорт, интерес представлява и на базата на какви тестове се изследва физическата дееспособност на учениците.

Тестове за физическа дееспособност в училищата в Русия:

Бягане 30 м от висок старт

Тестът е показател за бързината на учениците.

Място на изпълнение: писта или спортна площадка със стартова и финална линия за 30м.

Екипировка: спортно облекло и спортни обувки без шипове.

При команда „Старт“ или сигнал със свирка, участниците стартират и пробягват разстоянието до финалната линия с максимална скорост. Бягането задължително се извършва от 2–3-ма ученици едновременно, за да се провокират чрез състезание скоростните им възможности.

Начин на измерване: Резултатът се измерва с хронометър и се записва с точност до 0.01 от сек.

Бягане 1000 м

Тестът е показател за общата и скоростната издръжливост.

Стартира се от висок старт, препоръчва се да се бяга в група по 5 участници, като времето се отчита до 0,1 с.

Непрекъснато бягане – 6 минути.

Условията са същите, отчита се разстоянието, което ще пробягат учениците за 6 минути.

Совалково бягане 3х10 м

Тестът е показател за бързина и координация.

Провежда се в зала на равна пътека не по-къса от 12-13 м. Отмерва се 10- метров участък със стартова и финална линия. На всяка линия са начертани два полукръга с радиус 50 см. с център на линията, като на далечния полукръг на финалната линия е сложено дървено кубче/5 см./. Изследваният стартира към финалната линия, обикаляйки далечния полукръг, взема кубчето и бяга към линията на старта. Там оставя/без да хвърля/ кубчето в полукръга и отново бяга към финалната линия. Отчита се времето от командата за старт до пресичане на финалната линия.

Наклон напред от стоеж

Тестът е показател за гъвкавост.

Изпълнява се от стоеж на гимнастическа пейка, краката събрани, с изправени колене. Дълбочината на наклона се определя по разстоянието между върховете на пръстите на ръцете и горната повърхност на пейката с помощта на 2 поставени вертикално линийки, чиито нулеви отметки съвпадат с горния край на гимнастическата пейка. Едната линийка е обърната нагоре, другата надолу. Ако края на пръстите на изпитвания достигнат по-ниско от горния край, резултатите се изписват със знак +, ако са по-високо от горния край със знак -. Не се разрешава сгъване на коленете и да се правят резки движения. Измерва се в см.

Набиране във вис на висилка –брой пъти

Показател за сила и силова издръжливост на горните крайници, раменния пояс и гръбнатата мускулатура.

Изпълнява се с произволен темп, като не се допускат спомагателни движения на долните крайници и трупа. Отчита се брой пъти.

Изправяне от тилен лег до седеж за 30 сек.

Тестът е показателен за скоростно-силовата издръжливост на мускулите на трупа на момичета, девойки.

Изпълнява се от изходно положение тилен лег ръце зад тила, краката сгънати в коленете под ъгъл 90 градуса на гимнастическа постелка. Участничката изпълнява максимален брой изправяния за 30 сек., като лактите трябва да докоснат бедрата.

Скок на дължина от място с два крака

Тестът дава информация за взривната сила на мускулите на долните крайници и за координацията на движенията.

Място на изпълнение: писта или равна площадка със земна, асфалтова или друга не хлъзгава настилка. Начертава се линия за отскачане. Не се допуска изпълнение в трап. Измерва се с ролетка.

Екипировка: спортно облекло и гуменки.

Начин на изпълнение: изследваният заема изходно положение стоеж, краката на ширината на раменете, пръстите на краката са зад стартовата линия. Отскача се с двата крака едновременно, като се разрешава предварително засилване с махове на ръцете и пружиниране в коленете и тазобедрените стави. Не се разрешава предварителен подскок. Тестът се изпълнява два пъти и се зачита по-добрия резултат.

Начин на измерване: резултатът се измерва от най-близкия белег до стартовата линия, оставен при приземяването от петата или друга част на тялото, перпендикулярно към линията на отскачането.

След като разгледахме и анализирахме описаните методики за измерване, контрол и оценка на физическата дееспособност, прави впечатление следното:

- В тестовете за контрол и оценка използвани в образователната система в България липсва тест, даващ информация за качеството гъвкавост.
- Тестовете за измерване на качествата сила (набиране във вис на висилка, ниска висилка за момичета) и издръжливост (бягане 1000 м, непрекъснато бягане – 6 минути), използвани в Русия дават по-ясна представа за нивото на физическата дееспособност на тези качества.
- Тестовете за координация (ловкост, пъргавина), използвани в България, дават по-високо ниво на информираност за състоянието на координацията в сравнение с тестовете в Русия.
- Тестът скок дължина от място с два крака присъства и в двете описани системи и може да бъде база за сравнение на ученици от различни държави и обект на научни изследвания.
- Тестовете използвани в Русия са по-изчистени от технически елементи в сравнение с тези използвани в България (нисък старт и кълбо напред при тестовете за бързина и пъргавина).

На базата на съвременните изследвания и проучвания в България и във водещите страни в сферата на физическото възпитание и спорта следва да се направи осъвременяване на тестовете, използвани в училищното физическо възпитание и спорт в България.

Литература:

1. Йорданова, Н. и кол. Теория и методика на физическото възпитание. Шумен, 2001.
2. Симеонова, Т. Динамика на физическа дееспособност на ученици IX – XII клас, занимаващи се с баскетбол, Сборник научни трудове, ШУ, ПФ, 2012.
3. Указание на МОНТ 1995/1996 г. по Физкултура (спорт), С., 1995.
4. Методическо указание за контрол и оценка на физическата дееспособност на учениците от I–IV клас, С. 1992.
5. Министерство образования и науки российской федерации программы общеобразовательных учреждений комплексная программа физического воспитания учащихся 1-11 классов (https://studfiles.net/preview/5913018/)

доц. д-р. Чавдар Николаев Стойчев,
катедра: ТМФВ и спорт, ШУ „Епископ Константин Преславски“
e-mail: ch.stoychev@shu.bg

ПРОЦЕСУАЛНО-ДИНАМИЧНИЯТ АСПЕКТ НА МУЗИКАЛНОТО ИЗПЪЛНЕНИЕ

Юлияна Г. Панова

THE PROCEDURAL AND DINAMIC ASPECT OF MUSICAL PERFORMANCE

Yuliana G. Panova

***Abstract**: The aim of this text is to reveal the essence of musical performance as a process and the mechanisms that ensure the various forms of its deployment. The report also highlights the properties that are generally valid for each process that determines its characteristics. Consideration is also given to conditions guaranteeing a positive result of musical performance in terms of implementing interpretive solutions.*

***Key words**: musical performance, process, management*

Изследването е финансирано по проект „Цикъл художественотворчески дейности на студентите от специалност „Педагогика на обучението по музика" № РД-08-88/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

При разработването на въпросите за процесуалността в музиката за първи път в музикознанието В. Асафиев използва понятието „процес". Определяйки процесуалната тематика като основна линия на музикално-теоретичните концепции той свързва процесуалността с понятията за формата и „битие"-то на интонацията [1, с. 376].

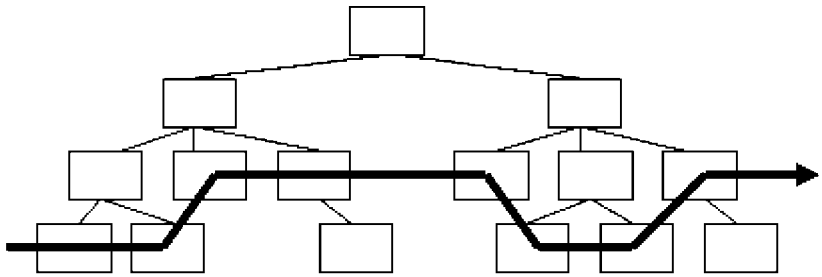
В по-късните научни постановки процесуално-динамичният аспект на музикалното изпълнителство пряко се свързва с *концертно-изпълнителската обективизация на музикалния образ като процесуално разгърната предметна дейност* [6 с. 220]. Освен разглеждането на концертно-изпълнителския акт в процесуален аспект, вниманието се насочва и към закономерностите при „претворяване на музикалния образ на сцената", от които произхождат някои „частични изменения в интерпретацията на музикалния образ". В тези постановки музикалното изпълнение се определя като процес, който се разгръща във времето и реализира физическото звучене на музикалното произведение. Този процес носи двоен творчески характер: освен че *претворява*

чужд (на композитора) творчески процес, той *предава* идеите, чувствата и мислите на първотвореца, *претворени* от изпълнителя.

Непосредствения продукт на музикално-изпълнителския процес (индивидуален или колективен) е резултат от сложното и разнопосочно взаимодействие между художествения субект (индивидуален или колективен) и музикалното произведение. Всяка едно изпълнение на музикалното произведение в качеството му на комплекс от дейности и условия, свързани с реалното прозвучаване на музиката, възниква и съществува в определен музикално-културен контекст. Това се проявява в различни *форми*, чиято множественост е обусловена от разнообразните потребности, норми и ценности на индивида или социалната група. Между различните изпълнителски практики – както между тези, които „със-съществуват" в един и същи отрязък от време, така и между изпълнителските практики, породени в различни исторически епохи, има общи елементи и разнообразни по характер взаимодействия. [3, с.35-56] Същевременно на основание на редица примери от музикалната история може да се говори за музикално-изпълнителския процес като обобщено понятие, включващо проявите ѝ в различните пластове на културата и в различните времеви периоди.

В този аспект трябва да се отбележи, че музикално-изпълнителският процес може да бъде отнесен към процесите на възпроизвеждане и възприемане на съхраненото като форма на организация на музикалния материал на музикално произведение. С други думи казано, конструкцията на произведението (или негови части) се осмисля и съществува в съзнанието на изпълнителя, а нейното разгръщане във времето представлява самия музикално-изпълнителския процес. [пак там]

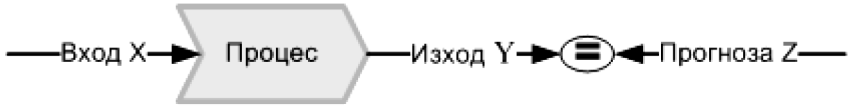
От позицията на процесния подход музикалното изпълнение може да бъде дефинирано като *непрекъсната серия от взаимосвързани изпълнителски процеси, като всеки един от своя страна е съвкупност* от една или няколко, *взаимосвързани дейности,* чието координирано изпълнение води до постигането *на краен резултат – реализирането на определена задача.*



Фиг. 1. *Христо Тужаров. Процесен подход [8]*

В тази система от процеси за всеки един от тях може да се определят „входове“, „функции на преобразуване“ и „изходи“, което от своя страна позволява описанието и анализирането на вътрешните и външните им взаимодействия. По този начин могат да се видят всички логически и съдържателни предимства и недостатъци в тяхното планиране, действие и управление, както и да се разкрият възможности за планиране на подобрения на процесите и на техните взаимодействия

Както при всички процеси музикално-изпълнителският процес има входни управляеми характеристики и изходни резултати, като изходните резултати за един процес могат да се окажат входни за друг.



Фиг. 2. *Христо Тужаров. Същност на процесния подход [8]*

Между резултата на изхода **Y** и управляемите характеристики на входа **X** трябва да съществува обратна връзка.

При управление на изпълнителския процес диригентът (художествен ръководител, музикален педагог и т.н.) трябва да:

- оцени доколко резултатът от процеса Y съответства на поставената цел Z;
- измени резултата от процеса Y в направление на приближаване до целта Z, изменяйки по своя преценка характеристиките на входа X.

Изпълнението на тези условия гарантира положителен резултат при изпълнението на музикалното изпълнение по посока на реализиране на интерпретаторските решения.

Според разработената методологията за усъвършенстване на работните процеси изпълнителския процес [7, с.10] притежава няколко основни характеристики:

- ***Условия за стартиране*** – при какви обстоятелства стартира изпълнението на процеса, например: репетиционен момент, концертно-изпълнителски и др.;
- ***Входяща информация*** **–** необходимата начална информация за изпълнението на процеса, като: ниво на овладяване на музикалното произведение от страна на изпълнителите, музикално-изпълнителска подготвеност (готовност) на изпълнителите, концепция за реализацията на музикалното произведение и т.н.;
- ***Дейности, стъпки*** – задачите, които се изпълняват от изпълнителите;
- ***Изходящо информация*** – какво реално се е случило, т.е. какво се е създало или модифицирало в хода на изпълнението на музикалното произведение;

- ***Измерители*** – определени критерии и показатели, конкретизиращи като основен принципа за качеството на музикално-изпълнителския процес, с които диригентът осъществява контрол върху изпълнението на процеса;

Концепцията за структурата на музикално-изпълнителския процес се основава на общите свойства принципно валидни за всеки един процес: вътрешна противоречивост (непоследователност), двуединство между устойчивост и неустойчивост, вероятност на протичане на процеса [2, с.13].

- ***Вътрешна противоречивост*** в процесуалното протичане на музиката се изразява в:
  - непрекъснатост и прекъснатост, динамизъм и периодически настъпващи моменти на стилизация. Това определя и музикално-изпълнителския процес като поетапно изграждане и разгръщане на сложна, йерархически построена конструкция на музикалното произведение.
  - преднамерено и непреднамерено начало. *Преднамерените процеси* се отнасят към съзнателно планираната част от интерпретацията на музикалното произведение, целенасоченото художествено намерение, вътрешната мотивираност, определеност, значимост, замисъл, индивидуално художествено съзнание. Обхваща всички структурни нива на замисъла – всеки елемент, всяко планирано действие за:
  - разкриване на текстово значение и надтекстови смисли;
  - определяне на емоционално-съдържателни аспекти на музиката;
  - изработване на общо образно решение;
  - логиката на художествено-образното построение;
  - драматургично планиране на музикалното развитие;
  - преосмисляне на формообразуващите елементи и моменти и др.

Като зададен компонент, преднамереното начало се явява *художествен норматив*, защото изпълнителят съгласува своите действия в съответствие с този образ, който живее в неговите представи [4, с. 58].

Непреднамерените процеси образуват художествено-продуктивния слой на непреднамереното начало: продукт на свободната активност на безсъзнателното, резултат от интуиция, въображение, фантазия, вътрешно движение на чувства, импровизационност (но не текстова импровизация, а надтекстова – динамичност, самообновление, комуникативност, творческа инициатива). Те са тези, които пречат на преднамерените началà да превърнат интерпретационните процеси в стереотип, интерпретаторските намерения – в шаблон. Свързват се основно с емоционалната страна на интерпретацията: независимо че емоционалната „програма“ е заложена в преднамереното начало, всеки път емоционалното звучене придобива нова определеност, неповторима окраска. *Асемантическият вид* е деструктивен, художествено-непродуктивен слой на непреднамереното начало: свързва се с нарушения в

технологичната и регулативна сфера на изпълнение – изпълнителски грешки, дефекти, дезорганизация на процеса, които са в ущърб на интерпретацията, носят ѝ вреда, повече или по-малко я нарушават и/или разрушават.

– *вариантност на резултатите* – като разгръщащ се процес музикалното изпълнение се натъква на своеобразно противоречие между всевъзможни външни и вътрешни смущения (намеси, вмешателства), т.е. процесът протича на фона на постоянно усещащо се противопоставяне на две основни сили – силата на съзиданието и силата на разрушението. Процесът не може да бъде обособен нито от ситуативните фактори, нито от конкретното психическо състояние на артиста. Всяко действие (акт) на изпълнителя води до началото на ново действие, определяйки нов *вариант* на музикалното звучене, всеки път неповторимо от гледна точка на характеристиките му. Постоянно изменящите се взаимодействия предопределят принципиалната невъзможност за създаване на алгоритъм на протичане на изпълнителския процес.

Реалната множественост на вариантността на резултатите е скритият вътрешен механизъм, обезпечаващ разнообразните форми на разгръщане на музикално-изпълнителския процес. Това определя вариантността на изпълнителското възпроизводство на музиката като основа на процеса, на неговото „структурно битие". Корените на вариантността на изпълнителското възпроизвеждане на музиката се намират в самия процес, в сферата на неговото „структурно битие", във взаимодействието между преднамерено и непреднамерено лишено от крайна устойчива форма. Всяко действие води към ново начало, определяйки конкретния вариант на звучене на музиката. В процеса на обективизация всяко начало се включва в постоянно изменящи се взаимодействия, всеки път неповторими от гледна точка на неговите характеристики. Това предопределя невъзможността за създаване на алгоритъм за протичането на всеки отделен интерпретационен процес.

- ***Двуединство между устойчивост и изменчивост*** на процеса – музикално-изпълнителският процес се отнася към групата на нестабилни процеси и се характеризира с единството между устойчивост и изменчивост. Прекомерната консолидация на константната основа на процеса води до образуването на особен вид ***устойчивост*** – *съхраняване в процеса на обективизация на музикалното произведение на тази художествена цялостност, която е постигната в хода на предшестваща дейност.*
- ***Вероятностното протичане*** на процеса – непредсказуемият характер на реалното „съществуване" на устойчивото и изменчивото във всеки изпълнителски акт поражда *вероятностен* характер на получените резултати, който въпреки че е обусловен, не е предопределен като цяло. Преминаването от потенциално съществуване в актуализация замисълът (образ-цел) винаги предполага ниво на някаква възможност, подлежаща на осъществяване, но не и гарантираща като такава достигането на замисления художествен резултат.

В сферата на казаното до тук могат да се изведат следните характеристики на музикално-изпълнителския процес:

– *съотносимост/съотносителност* на преднамереното, непреднамереното и импровизационното като компоненти на музикално-изпълнителския процес;
– *съзнателно корелативно формиране* на двеудинството чрез регулиране компонентите на музикално-изпълнителския процес: стимулиране на единия компонент и отслабване или неутрализиране на действието на другия.
– *съществуването на оптимална организация* на това единство на базата на конструктивната и импровизационна корелативна готовност на ръководителя и/или изпълнителите.

От функционално-структурна гледна точка музикално-изпълнителският процес може да бъде обобщен в две основни ***форми*** на провеждане: *репетиционна* и *концертна*. В структурата на музикално-изпълнителския процес *репетиционната* форма на провеждането му е насочена основно към *работата над музикалното произведение* и се свързва преди всичко с процесите на промяна, докато *концертната* – играе ролята на краен резултат следствие на постигнатите цели от репетиционния процес. Тези две форми на провеждане на музикално-изпълнителския процес съществуват самостоятелно, но същевременно репетиционната форма на провеждане предшества концертната. Освен това, невинаги работата над музикално произведение завършва с публично представяне, но неговата основна цел е постигането на концертно ниво на изпълнение на музикалното произведение. А във фолклорната традиция изпълнителите се явяват и слушатели. Затова е необходимо разграничаването именно на тези две основни форми на провеждане на музикално-изпълнителския процес.

Репетиционната форма на изпълнителски процеси включва работни процеси, насочени към реализиране на структурни и микроструктурни промени относно нотираните (свързани с нотния текст) структури и ненотираните (свързани с интерпретацията и емоционалното изразяване на музиката) микроструктури. По отношение на:

а) *нотираните структури* това конкретно се изразява чрез основни дейности, насочени към:

- озвучаване на музикалното произведение – изпяване и/или изсвирване на нотния и словесния текст на произведението;
- детайлизиране на музикалното произведение: определяне на детайли (темпо, щрихи, динамика, технически трудности и др.); работа на определени места и/или дялове, над детайлите в зависимост от представите за мястото и ролята им в структурата на интерпретацията – рационализация на слухови и моторни представи.

В този си вид музикално-изпълнителския процес включва множество от изпълнителски *дейности* на музикантите, насочени към „реконструкция“

на музикалното произведение в процеса на неговото изпълнение, които се реализират координирано в дадена организационна и техническа среда. Тези дейности съвместно реализират предварително планираните музикално-изпълнителските цели, насочени към:

– начините на преобразуване на музикалния материал в процеса на *корелативна изменчивост* на предварително определените детайли (темпо, щрихи, динамика, технически трудности и др.) до пълното им съвпадение предварителния замисъл;
– работа на определени места и/или дялове, над детайлите в зависимост от представите за мястото и ролята им в структурата на интерпретацията – рационализация на слухови и моторни представи. Протича процес на конкретизиране на музикалния образ – получава реално въплъщение, видоизменя се и се детайлизира от въображението и вижданията на артиста;
– събиране на изработените детайли в едно цяло (реконструиране на музикалното произведение) – реално звучащ и разгръщащ се във времето музикален образ; създава се цялостен протичащ и подреден последователно във времето слухов музикален образ, в процес на „строителство на формата във времето“ (според Б. Асафиев), който включва:
– пробни изпълнения изцяло;
– коригиране на детайли, на основата на вече реалното цяло;
– изработване на връзки между детайлите;
– окончателно уточняване на темпо, динамика, агогика, изпълнителски и художествени прийоми;
– индивидуализиране на музикалния образ.

Резултатът от тези дейности е изграждане скелета на музикалната мисъл с цел оживяването ѝ. Изпълнението на тези дейности се съпътстват с изисквания за абсолютна точност на озвучаване на музикалния текст относно интонационно-височинни съотношения и метроритмична организация. Техническото обезпечаване зависи от нивото на изпълнителските възможности на изпълнителите според вида на изпълнителството: психомоториката на изпълнителя – бързина и точност на микродвиженията на ръката и пръстите; апликатура – поставяне на целесъобразна такава и затвърждаването ѝ до ниво на автоматизиран навик; координиране на изпълнителски движения – мускулни и сензомоторни; волеви качества на артиста – издръжливост (мануална за инструменталистите, диригентите или аеробна за певците, духачите); самоконтрол, самооценка; музикалната памет, двигателна памет при ученето наизуст; оптимално съотношение между образните и емоционални компоненти на мисленето и логическите; музикалната памет.

б) *ненотираните микроструктури* са свързани с:

– музикално изразните средства – динамика, щрих, темпо и техните изменения и изразни ефекти (темпови, динамични и артикулационни);

– разгръщане на движението на музиката – разнообразни изменения, контрасти, тезис и антитезис.

При музикалното изпълнение протичат процеси на: събиране на изработените детайли в едно цяло – реално звучащ и разгръщащ се във времето музикален образ; пробни просвирвания изцяло; коригиране на детайли, на основата на вече реалното цяло; изработване на връзки между детайлите; окончателно уточняване на темпо, динамика, агогика, изпълнителски и художествени прийоми; индивидуализиране на музикалния образ според личностните особености, възможности и схващания на интерпретатора.

Засилват са изискванията към точност, ловкост на двигателните действия, психомоторната координация; намаляване на оперативната памет, засилване на ролята на дълготрайната памет; логически компонент на музикалното мислене и памет – всички чувствени впечатления могат да съставят художествен образ само ако са свързани в определена логическа закономерност [5, с. 72]; устойчивост на вниманието. Този етап носи в значителна степен контролно-корекционен характер: проверяват се и се коригират въображаемите и реални образи, техническото и художественото им претворяване, правилността на слухово-двигателното им реализиране, степента на наизустяване. Резултатът от тези промени е създаване на цялостен протичащ и подреден последователно във времето слухов музикален образ; живо, дишащо звучене; емоционално наситено музикално изпълнение, отличаващо се с енергия, изразителност.

Последователността и присъствието на всички основни дейности са неопределени и избираеми според поставените конкретни цели и задачи на реализиращия се в определен момент работен процес.

Проучването на музикалното изпълнение в процесуално-динамичен аспект отговаря и на нуждите на музикално-изпълнителната практика. Концертът и музикално-изпълнителският процес не принадлежат към класа на стабилните системи. Както всеки процес, той се характеризира с единството на стабилното и променливото. Непредсказуемостта на реалното „съществуване“ на стабилно и променливо във всеки изпълнителен акт поражда вероятностен характер на получения резултата, който, макар и обусловен, не е предопределен в своята цялост.

Обективната трудност в несигурността на бъдещия резултат създава проблемна ситуация за изпълнителя на всяко ниво на талант, професионализъм и опит. Всеки път, когато възниква в ежедневната практика и е особено остра в контекста на публичното говорене, същността на тази проблемна ситуация не се променя, тя никога не се отстранява от "дневния ред", затова постигането на оптимално единство на стабилно и променливо в процеса на тълкуване принадлежи към сферата на "вечните проблеми", е постоянна за изпълнителя и в този смисъл винаги за него е неотменна задача.

Литература:

1. Асафьев, Б. В., Музыкальная форма как процесс, Изд. 2. / Ред., вст. ст. и коммент. Е. Орловой. JL: Музыка, 1971. Кн. 1 и 2. с. 376.
2. Бескровная, Г. Николаевна – Музыкальное исполнительство: процессуально-динамический аспект, Дисертация, Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова, диссертационного совета ДМ 210.032.01, 2010, с. 13.
3. Бычков, Ю., Музикальная форма как котструкция и процесс, Вопросы методологии теоретического музыкознания, Сборник трудове, брой 66, ГМПИ им. Гнесиных, Москва, 1983, с. 35-56.
4. Гуренко, Е.Г., Исполнительское искусство: методологические проблемы, Новосибирск: НГК М.И. Глинка, 1985, с. 58.
5. Ражников, В., Психология творческого процеса дирижера, Диссертация, Москва, 1973, с. 72.
6. Martienssen, Carl Adolf, Die individuelle Klaviertechnik; 1930 Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли, Превод от немски В.JI. Михелис, Музыка, Москва, 1966. с. 220.
7. www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=4043
8. http://tuj.asenevtsi.com/BIS09/BIS29.htm

Гл. ас. д-р Юлияна Георгиева Панова
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет, катедра МЕМВИ
juliana_panova1960@bv.bg

ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИЯТ БАСКЕТБОЛ В КОНТЕКСТА НА ФИЗИЧЕСКОТО ВЪЗПИТАНИЕ В СЕВЕРОИЗТОЧНА БЪЛГАРИЯ– ОЦЕНКА НА УЧИТЕЛИТЕ

Янко В. Янков Надежда Г. Йорданова

CHILDREN'S AND YOUTH'S BASKETBALL IN THE CONTEXT OF PHYSICAL EDUCATION IN NORTH EAST BULGARIA – EVALUATION OF TEACHERS

Yanko V. Yankov Nadezhda G.Yordanova

***Abstract**: The report deals with a survey of teachers from northeastern Bulgaria. Includes 22 questions, of which 5 are open-ended. Topics related to the subject matter of physical education and sport, systems for testing and control of students and the staffing of the system – sports pedagogues are addressed. Another focus is the state of sports facilities, the interests of students, and the opportunities offered to them to choose a sport of interest, of course, with the professional trainers and coaches of the type of sport.*

***Key words**: Physical education, sports activities, sports pedagogues, areas of study, children's and teenage sports*

Изследването е финансирано по проект „Двигателна активност за справяне с наднормено тегло" № РД-08-83/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски".

Приоритетна задача на държавната политика е постепенното приобщаване на широки слоеве от населението, особено на децата и младите хора към активен двигателен режим и здравословен начин на живот. Главната цел е да се създадат необходимите управленчески,материално-технически условия и предпоставки за подобряване на физическата дееспособност на нацията, развитие на детско-юношеския спорт и повишаване на спортното майсторство. На физическото възпитание и на детско-юношеския спорт е отредена изключително важната задача да въздейства положително върху здравето, а оттам и върху бъдещето на нацията.

По въпросите за физическото възпитание и детско-юношеския спорт преди и още в началото на прехода след 1989 година пишат редица изтъкнати у нас спортни специалисти като Кр. Рачев (1983; 1994), К. Наков (1991), К. Наков и Н. Хаджиев (1993), Д. Дашева, П. Банков, Е. Николова и Д. Илиев (2015), Цв. Желязков (2015), Д. Дашева (2019) и др.

Детско – юношеския спорт се намира в криза, поради закриване на много спортни училища и ученически спортни школи. Възникналите проблеми се дължат както на неблагоприятната икономическа обстановка, така и на недобрата организация и контрол от страна на държавните институции [11]. Тези думи се потвърждават и от изследвания на други автори. След 1990 г. въпреки политическите декларации, подчертаващи значението на системата за управление на таланти в спорта, селекцията на таланти, както и други свързани подсистеми на българския спорт, започват да корозират. Броят на младите спортисти и треньори постепенно намалява [4]. Усилията трябва да бъдат насочени освен към популяризирането му и към подобряване на качеството на учебно-тренировъчния и възпитателен процес.

Тази отговорна дейност е възложена на компетентността на спортните педагози. Те са тези, които чрез своята дейност реализират поставените цели в Националните програми за развитие на физическото възпитание и спорта в Република България, в Закона за физическото възпитание и спорта, в новия Закон за предучилищното и училищното образование, обнародван в ДВ, бр. 79 на 13.10.2015 г. и Наредба № 5 за Държавен образователен стандарт за общообразователна подготовка по физическо възпитание и спорт. Въз основа на тези нормативни документи са разработени нови учебни програми, които влизат в сила поетапно от учебната 2017/ 2018 г. Това насочи нашето внимание към провеждане на проучване сред учителите по физическо възпитание.

Основната цел на училищното физическо възпитание е да провокира учениците към системни занимания с физически упражнения, спорт и туризъм за подобряване и укрепване на детския организъм [6]. В последните години тази цел става все по трудно достижима. Липсата на мотивация за спорт, заседналият начин на живот, нездравословното хранене и все по честата нужда от използването на новите IT технологии според М.Базелков са само някои от причините за това. Освен занижения интерес към задължителния учебен процес по физическо възпитание се наблюдава и много ниска активност на подрастващите в извънурочни и извънкласни спортни занимания, включително и спортът в свободното време [1].

След усвояване на спортно-подготвителните упражнения и игри учениците желаят да се занимават със същински спортни дейности и спортни игри. Това според С. Базелков доказва необходимостта от конструирането на програми за интензифицирано обучение. Те трябва да осигурят развиване на двигателни умения и качества на учениците, както и да предоставят възможност всяко дете да адаптира двигателните и спортни дейности към индивидуалния си капацитет [2].

В настоящата статия ще представим резултатите от проведена анкета на територията на Североизточна България с учители по предмета „Физическо възпитание и спорт“ от следните населени места: градовете Шумен, Търговище, Варна и Добрич.

В достъпната ни литература срещнахме статии, свързани с проучване отношението на родители и ученици към заниманията с физически упражнения и спорт. В своя публикация М.Базелков прави тревожната констатация, че „….голяма част от децата на анкетираните родители не се занимават с никакви физически упражнения извън училищните им задължения. Нормативната уредба по физическо възпитание и спорт е тема, чужда на родителите, и те не са наясно с нейните функции“ [1].

Според резултати от проведена анкета с родители и ученици, публикувана от Ч. Стойчев „Състоянието на спортната активност сред учащите се намира в силна зависимост от състоянието на техните спортни интереси, които до голяма степен се формират от техните родители“[12].

Целта на нашата разработка е да проучим мнението на учителите по физическо възпитание и спорт по проблеми на детско-юношеския спорт и взаимовръзката му с учебното съдържание по предмета „Физическо възпитание и спорт“.

За постигането на целта разработихме анкетна карта, чрез която реализирахме проучването, обработихме получените резултати и извършихме планирания анализ.

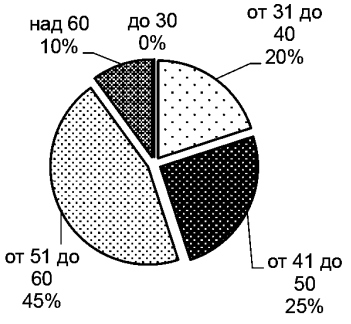
Анализ на резултатите:

За решаване на поставените задачи осъществихме анкетно проучване с учители по предмета „Физическо възпитание и спорт“ от градовете Шумен, Търговище, Варна и Добрич. Анкетата включва 22 въпроса, повечето от които с възможност за избор от 3,4 варианта на отговор, както и такива изискващи споделяне на собствено мнение. Тя е анонимна. Общият брой анкетирани спортни педагози, които преподават на ученици във всички степени на българското средно училище е 40, като половината от тях са жени, а останалите мъже. 55% от анкетираните са на възраст над 50 години, т.е хора с натрупан богат жизнен опит без значение от професионалния им стаж като учители. Те са родители, възпитатели и са свидетели на развитието на образователната система по времето на комунизма, прехода към демокрация и така до наши дни. Те са свидетели на променящото се време, променящите се поколения, идеали и ценности. Този техен опит е безценен и категорично би ни помогнал в дефинирането на текущите проблеми и предизвикателствата на настоящето. Тревожна е констатацията ни, че младите специалисти в системата на училищното физическо възпитание са малко. От анкетираните няма учители под 30 години, 20% са тези между 31 и 40 години, 25% са между 41 и 50 години и 10 % са над 60 годишна възраст (фиг.1).

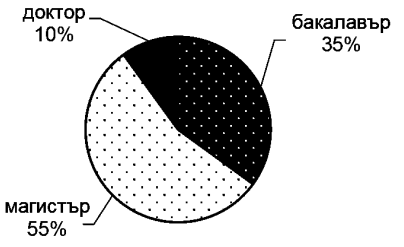
Друг факт, който потвърждава компетентността на анкетираните е техния образователен ценз. Резултатите (фиг.2) ни показват, че от респондентите

35% са с научно-образователна степен бакалавър, 55 % са магистри и 10 % имат степен доктор.

Фигура 1 :На каква възраст сте?



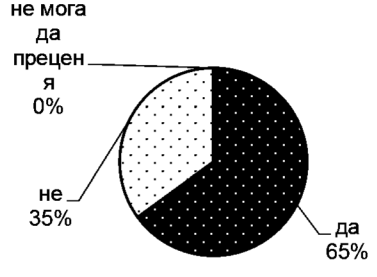
Фигура 2:Какъв е вашият образователен ценз-Висше образование?



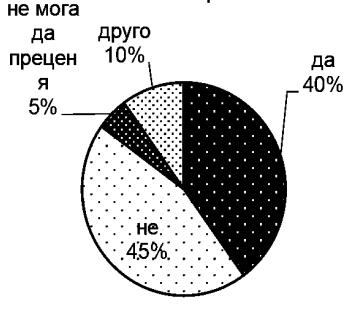
В следващите няколко въпроса от анкетата засягаме хорариума от часове, заложени в учебните програми, нормативните документи, свързани с формиране на оценката по предмета „Физическо възпитание и спорт“ и изискванията за съблюдаване на хигиенни навици във връзка с игралното облекло.

На въпроса „**Достатъчен ли е броят на часовете по Физическо възпитание и спорт, включени в учебните програми в българското училище?“** 65 % от анкетираните отговарят положително, а 35% споделят, че часовете, свързани с двигателна дейност, са недостатъчни (фиг. 3). Високият процент на далите положителен отговор ни позволява да направим заключението, че часовете, включени в учебните програми, не са малко и по-скоро трябва да се търсят други причини за наличието на обездвижване и все по-малка двигателна активност сред подрастващите.

Фигура 3:Достатъчен ли е броят на часовете по ФВ и спорт, включени в учебните програми в българското училище?



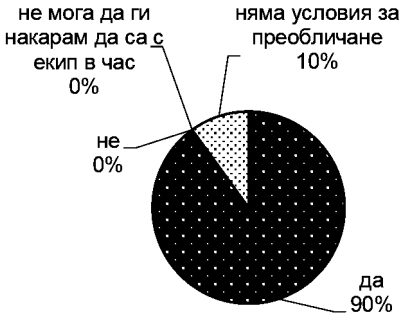
Фигура 4:Одобрявате ли системата за оценяване на предмета ФВ и спорт?



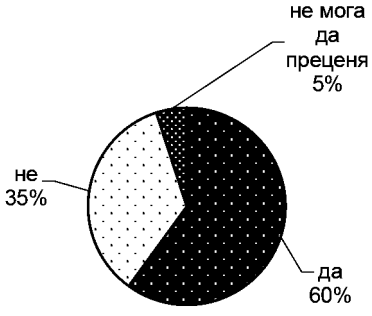
На въпрос, отнасящ се за оценъчната система по предмета, получихме следните отговори на фиг.4. Тук мненията са разпределени сравнително равномерно. 40% отговарят с „Да“, а 45% с отрицание. Интересен е фактът, че 10% от запитаните дават друго мнение. Сред отговорите се отличават следните:

– няма ясни критерии за оценка;
– трябва да се повишат изискванията към учениците;

Фигура 5:Изисквате ли от учениците задължително игрално облекло?



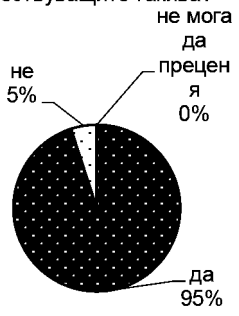
Фигура 6:Удовлетворява ли ви материалната база, с която разполагате?



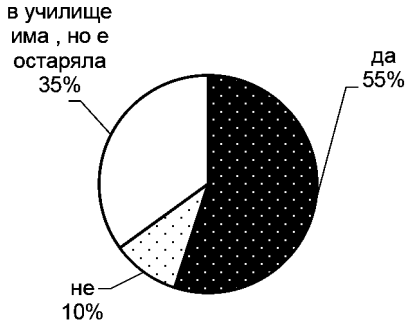
От въпрос, отнасящ се до изискванията на учителите към униформата и екипировката на учениците в учебния процес, разбираме, че всички запитани имат високи изисквания в това отношение. Нито един не отговаря с „Не“ на зададения въпрос. 10% отговарят, че в училището им няма условия за преобличане и затова не са стриктни в изискванията си (фиг. 5). Тези отговори кореспондират и със следващия въпрос, който се отнася за материалната база.

Най-голямата спортна база в България е училищната.Това е съвсем логично, тъй като *1/4* от населението на страната е обхванато в образователната система (детски градини, училища), но дали тя е достатъчна и отговаря на съвременните изисквания. От становището на запитаните учители по предмета „Физическо възпитание и спорт“може да откроим няколко важни момента. На въпроса **„Удовлетворява ли ви материалната база, с която разполагате?“** 60% отговарят с „Да“ (фиг.6). Тези данни са в противоречие с информацията, получена от следващия въпрос. На него категорично мнозинство от 95% заявяват, че има нужда от изграждането на нова спортна база и ремонт на съществуващата такава. Тези отговори се разминават с отговорите на предходния въпрос.Това според нас се дължи на констатацията, че с малки изключения спортните зали и открити площадки повсеместно са много остарели, амортизирани и неподдържани (фиг.7).

Фигура 7: Има ли според вас нужда от изграждането на нови спортни съоражения във вашия град, ремонт и реконструкция на съществуващите такива?



Фигура 8: Разполагате ли с достатъчно методическа литература по ФВ и спорт?



За сравнение от отговорите на въпроса „**С каква материална база разполагате?“** (открита и закрита) получаваме следните данни: от 40 запитани учители, след като усреднихме данните, получихме, че в Североизточна България училищата разполагат средно с 365м^2 закрита и 1240м^2 открита спортна база. Дали това е достатъчно за протичането на нормален учебен процес? По-скоро не е достатъчно, защото в много от случаите в тези физкултурни салони и спортни площадки се провеждат уроци едновременно в няколко класа. Това затруднява реализацията на учебното съдържание и натоварва извънредно много учителите.

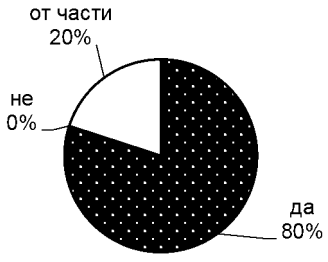
55% от попълнилите анкетата учители заявяват, че разполагат с достатъчно методическа литература. 10% са на обратното мнение, а 35% използват методическата литература, налична в училищата, въпреки че отбелязват, че е остаряла (фиг. 8). Това е сериозен проблем. Нашето виждане е, че човек трябва да се образова непрекъснато, а когато професията му е учител, тя задължава още повече да бъде в крак с новостите.

Основните източници, от където учителите черпят нова информация, са:

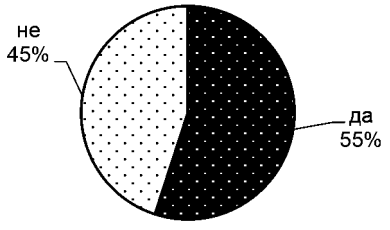
– интернет;
– научна литература;
– колеги;

Това са най-многократно даваните отговори на въпроса **„ От къде черпите информация за новостите в системата на ФВС и в частност в областта на баскетбола?“**

Фигура 9: Познавате ли нормативната база свързана с организацията, провеждането и практикуването на физически упражнения и спорт?



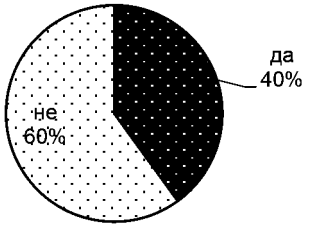
Фигура 10; Според вас Държавните образователни стандарти по предмета ФВС отговарят ли на изискванията на времето?



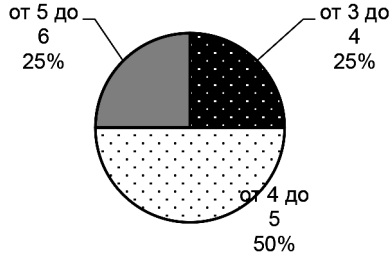
„**Познавате ли нормативната база, свързана с организацията, провеждането и практикуването на физически упражнения и спорт?"** На този въпрос 80% отговарят положително. Не подлагаме на съмнение този висок процент на отговор, базирайки се на информацията от предходните въпроси, от които установихме, че повечето от анкетираните са с голям педагогически опит.

Следващите няколко въпроса са насочени към изпълнението на Държавните образователни изисквания и стандарти, свързани с учебното съдържание, системата за оценяване, включваща критериите за формиране на оценката по предмета „Физическо възпитание и спорт".55% от попълнилите анкетата спортни педагози споделят, че Държавните образователни изисквания и стандарти по предмета „Физическо възпитание и спорт" са в унисон с времето, в което живеем, а 45 % са на противоположно мнение (фиг. 10). Отговорите са на двата полюса. Предполагаме, че изпълнението на Наредба N 5 за Държавен образователен стандарт за общообразователна подготовка по физическо възпитание и спорт ще удовлетвори учителското съсловие в по-голяма степен.

Фигура 11 : Според вас постижими ли са нормативите, по които изпитвате?



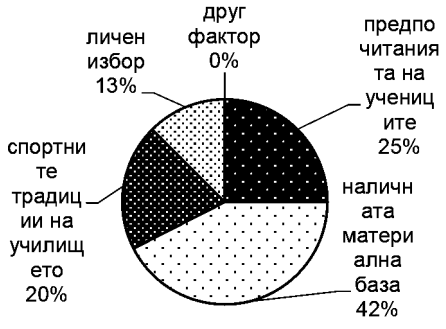
Фигура 12: Ако отговорът Ви на предходния въпрос е "Да", в какъв диапазон се движат вашите оценки?



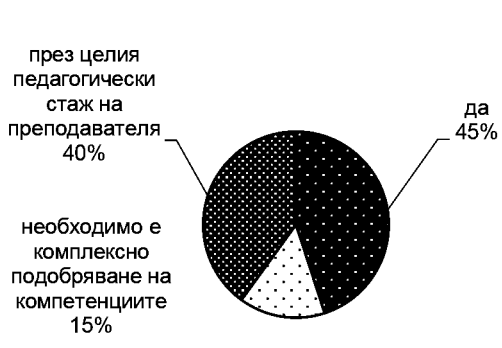
Сериозен проблем, който се дискутира в съсловието е системата за оценяване на учениците по предмета „Физическо възпитание и спорт“.60% от анкетираните учители (фиг. 11) установяват, че нормативите, по които изпитват не са постижими от възпитаниците им. Това вече не изненадва никого, а е безспорен факт, споделян по време на научни форуми. Навлизането на технологиите доведе до масово обездвижване на подрастващите и слаба физическата дееспособност.Назрял е моментът от актуализиране на изпитните изисквания. 40% са на противното становище. Към тях отнесохме следващия допълнителен въпрос от анкетата.

„**Ако отговорът Ви на предходния въпрос е “Да“, в какъв диапазон се движат вашите оценки?”** фиг. илюстрира, че 25% от учителите поставят оценки между „среден“ и „добър“, 50% между „добър“ и „мн. добър“ и едва 25% отлични оценки между „мн.добър“ и „отличен“. Установяваме съществено противоречие, свързано със становището на анкетираните относно постижимостта или непостижимостта на изпитните нормативи (фиг. 12).

Фигура 13: Във вашето училище как се определят допълнителните ядра?



Фигура 14: Необходимо ли е преподавателите да подобряват периодично своята подготовка?



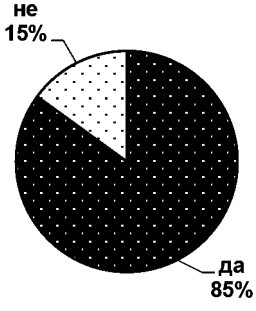
Учебното съдържание по предмета „Физическо възпитание и спорт“ е структурирано в задължителни и избираеми области. На участващите в анкетата поставихме въпрос, който да ни осведоми как в техните училища на територията на Североизточна България става определянето на избираемите области (фиг.13).

Най-голям процент – 42 са избрали „*наличната материална база*“. Това се оказва определящо при формирането на допълнителните области и броя на групите. И отново възниква въпросът „Достатъчна ли е закритата и откритата спортна база“, за да позволи разгръщане на богат арсенал от предложения за спортуване и задоволяване потребностите на учениците. Чудесно би било, ако училищните ръководства отчетат спецификата на региона, традициите, които съществуват и не на последно място квалификацията на спортните педагози, които реализират тези часове. 25% отговарят, че допъл-

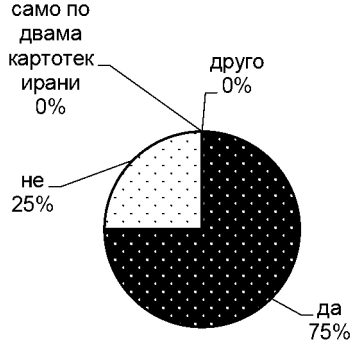
нителните ядра се определят от предпочитанията на учениците, а 20% според традициите на училището.

Във връзка с наше по глобално проучване, свързано с детско-юношеския спорт в Североизточна България, поставихме и следващия въпрос: „**Колко деца от Вашето училище избират в допълнителния си час, свързан с модулното обучение „Спортни игри“ и в частност Баскетбол?** (момичета, момчета). Това ни дава информация за популярността на играта баскетбол сред учащите. След усредняване на данните на попълнили анкетата педагози получихме, че средно по 66 момчета и 67 момичета във всяко училище предпочитат допълнителни занимания по спортни игри и в частност баскетбол. Посочените стойности ни позволяват да предположим, че баскетболната игра се радва на много висока популярност сред учениците и от двата пола.

Фигура 15:Одобрявате ли системата за провеждане на ученически игри?



Фигура 16: Трябва ли картотекираните спортисти към спортните клубове да участват в ученическите игри?



В последната част от нашата анкета въпросите са ориентирани към информация, свързана със системата на провеждане на ученически игри, самооценка за подготвеността на педагогическите кадри и дали е оценен подобаващо техния труд.

На въпрос **“Необходимо ли е преподавателите да подобряват периодично своята подготовка?“**отговорите на анкетираните се разпределят в 3 от 7-те дадени възможности, което подсказва вътрешното им убеждение, че е необходимо постоянно подобряване на подготовката на кадрите (фиг.14).

На фиг. 15 илюстрираме становището на учителите по физическо възпитание и спорт относно системата на ученически игри. 85% са категорични с положителен отговор, а едва на 15% не им допада. Другия наш въпрос, по отношение на ученическите игри (фиг. 16), е свързан с участниците в тези първенства и по-точно дали да бъдат включвани в отборите подрастващи, които са картотекирани и тренират в специализирани спортни клубове. Тук отговорите пак са със значителен превес в подкрепа на мнението, че трябва

всички да участват (75%). Останалите 25% пък смятат, че първенствата трябва да се провеждат без картотекирани състезатели.

Един от въпросите, включени в нашата анкета, се отнася до финансовата оценка на труда на спортните педагози. Едва 5% от учителите са удовлетворени от възнаграждението, което получават за положения труд. Останалите 95% считат, че за вложения труд заплащането трябва да бъде много по-високо.

За нас голям интерес представлява отговора на последния въпрос от анкетата: „**Какви перспективи виждате в развитието на детско-юношеския спорт в България?**". Най-големите проблеми, които те забелязват, са:

- ✓ недостатъчна материална база;
- ✓ отсъствие на финансово осигуряване;
- ✓ необходимост от обследване на по голям брой подрастващи с цел подбор на талантливи деца;
- ✓ приемственост и непрекъснат стремеж към усъвършенстване от страна на методисти, преподаватели, треньори и възпитаници;

Заключение:

В резултат на обработената анкета и направения анализ можем да обобщим, че учебният процес по физическо възпитание и спорт в Североизточна България и по точно в градовете Шумен, Търговище, Варна и Добрич се реализира от високо квалифицирани спортни педагози, които имат натрупан педагогически стаж и познават много добре законовата и нормативна база на Системата за физическо възпитание и спорт в Република България. Необходимо е обаче подмладяване на спортно-педагогическата общност, поради очаквания голям брой учители, на които предстои пенсиониране в близките години.

Избираемите области на учебно съдържание, наистина трябва да се превърнат в желани спортни дейности. Съгласно Наредба № 10 от 01.09.2016 г. за организация на дейностите в училищното образование те трябва да се ръководят от тесни специалисти – „учител" или „треньор" по даден вид спорт. Това би дало сериозен тласък на възможността за подбор на талантливи деца, които да стимулират впоследствие развитието на спорта за високо спортно майсторство у нас.

Системата за оценяване трябва да се осъвремени.

Нужно е да се направят сериозни инвестиции по отношение на спортната база в подсистемата „училищно физическо възпитание и спорт „, както и повече възможности за повишаване квалификацията на учителите по учебния предмет „Физическо възпитание и спорт".

Литература:

1. Базелков, М. 2018: Проучване отношението на родители относно физическото възпитание и спорт в училище, Сборник научни трудове „Иновации в образованието", Шумен 2018, с. 216.
2. Базелков, С. 2007: Моделиране на обучението по спортни игри в началния етап на основна образователна степен – монография – УИ „Еп. К. Преславски" Шумен, 2007, с. 160.
3. Банков, П. Управление на спорта и свободното време.- Печат Б ИНС, София: 2005.
4. Дашева, Д.и др. 2015: Детско-юношески спорт и елитен спорт– конвергенция и нова визия, Спорт и наука 1/2015 г., с. 3-17.
5. Дашева, Д. За развитие на системата на българския спорт// Сп. Спорт и наука, кн. 3, 2017, с. 3–15.
6. Лечева, В. 2006: Оптимизиране на някои страни отизвънурочната дейност по физическо възпитание и спорт с учащите, Съвременни тенденции на физическото възпитание и спорт в училище, 2006.
7. Наков, К. Спортът за всички – състояние и перспективи// Сп. Въпроси на физическата култура, 1991, кн. 11/12.
8. Наков, К., Н. Хаджиев. Спортът за всички – елитният спорт – състояние и перспективи в Република България състояние и перспективи// Сп. Въпроси на физическата култура, 1993, кн. 7.
9. Рачев, Кр. Ученическият спорт – селективна база на елитния спорт// Сп. Спорт и наука, 1983, кн. 3, с. 69–71.
10. Рачев, Кр. Проблеми на училищното физическо възпитание във връзка с образователната реформа в Република България// Сп. Спорт и наука, 1994, кн. 9.
11. Симеонова, Т. Янков Я. Стойчев И. 2014; Състояние и перспективи на детско-юношеския спорт в община Шумен, Сборник научни трудове „ Иновации в образованието", Шумен 2014, с. 404.
12. Стойчев, Ч. 2013: „Проучване на мнението на родители и ученици за отношението им към спорта и учебния процес по физическо възпитание и спорт", Сборник научни трудове, Иновации в образованието", Шумен, 2013.
13. Желязков, Цв. Двигателната активност като биосоциален феномен// Сп. Спорт и наука, кн. 5, 2015, с. 5–8.

Янко Василев Янков
Преподавател, докторант
ШУ „Еп. К. Преславски", ПФ, катедра ТМФВ и спорт
yanko.v.yankov@gmail.com

Надежда Георгиева Йорданова
Проф.д.п.н.
ШУ „Еп. К. Преславски", ПФ, катедра ТМФВ и спорт
nada58@abv.bg

ИНТЕРПРЕТАЦИЯТА В МУЗИКАЛНО-ИЗПЪЛНИТЕЛСКАТА ДЕЙНОСТ – ПСИХОЛОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ

Янна П. Рускова

INTERPRETATION IN MUSICAL EXECUTIVE ACTIVITIES – PSYCHOLOGICAL ASPECTS

Yanna P. Ruskova

***Abstract**: The article presents a theoretical analysis of the interpretation process in musical performing art in terms of basic psychological categories and entities: object, process, factors, levels, thought process, personality, creative activity. Thus, the psychological processes developed in musical interpretation provide a basis for good monitoring and search for effective implementation processes.*

***Key words**: musical performance, interpretation, psychological aspect: object, process, factors, levels, thinking, personality, creative activity*

Изследването е финансирано по проект „Цикъл художественотворчески дейности на студентите от специалност „Педагогика на обучението по музика“ № РД-08-88/31.01.2019 г. от бюджетната субсидия на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

Важна отличителна характеристика на музикално-изпълнителската дейност е свързана с проблема за относителната самостоятелност на тази творческа дейност, за зоната на това творчество, за „правата“ на изпълнителя – с интерпретацията. Необходимостта от детайлното ѝ разглеждане е продиктувана от същността на музикалното изкуство: „онази сфера на човешката дейност, която неизменно ни въвлича в различни интерпретационни ситуации, вместо да фиксира определена крайна истина, като по този начин поставя на изпитание способността ни за индивидуална реакция при досега с художествената творба“ [Василева 2005:195-196].

Интерпретацията в изкуството (от лат. interpretatio – разяснение, тълкуване), в пределно широкото значение на това понятие, се разглежда като тълкуване на произведението в процеса на възприемането му. Всяко възприемане е невъзможно без интерпретация, предполагаща активно преработва-

не на получени впечатления. Зрителят интерпретира картината, изпълнителят и слушателят – музиката. В музикалното изпълнителство се използва за обозначаване на художественото претворяване на музика, реализирана чрез акта на изпълнение. Художествено-преформатираният материал носи в себе си идеалното образувание – интерпретация, обусловена от творческата личност на изпълнителя. Изпълнителят е творец на изпълнителско изкуство, а интерпретацията – продукт на това творчество.

Интерпретацията е сложно и многозначно понятие, предизвикващо през вековете, а и днес, „алергична" реакция у много музиканти. И. Стравински, например, изисквал неговите съчинения да не се интерпретират, а само да се изпълняват; считал, че изпълнителите променят музиката му [Стравинский 1963:80; 114]. Равел категорично е заявявал, че не желае да го интерпретират. Това отразява разбирането им, по думите на В. Деглер, че „Понякога мисълта, достойна за овации, може да загине от интерпретации" [Майкапар]. Други артисти поддържат другото разбиране – музиката може да възникне или не именно чрез интерпретацията. Тези, очевидно екстремални позиции, само подчертават това, че понятието интерпретация зависи от много фактори и е следствие на това, което разбираме като съчинение или музика и което определяме като взаимоотношения между съчиненото, изпълнителя и слушателя. Съгласно Т. Адорно, да интерпретираш музика, означава да я разбираш, да я правиш [Адорно 1956:253; Вермайер 2006:104-112].

Обект на интерпретация в традиционното му разбиране са звуковите структури, извлечени от изпълнителя от нотната медия (когато я има). Сама тя се явява недостатъчна, поради несъвършенствата си и невъзможността си да предаде всичко заложено от автора. Когато се чете нотен текст, изпълнителят мислено превежда знаците в осмислени от вътрешния слух звукови структури. Осмислянето на структурите изисква изборност от множество варианти на интониране. Интерпретира се не нотен знак или звукова структура, а тяхното значение, значимост, смисъл. Осмислянето обаче следва да се възприема „като недостатъчно, ако не е съобразено с диалогичната, интерсубективната специфика на художествената информация, с нейната многозначност [Василева 2011:84-85]. Протича двумодален психичен процес. Значението и смисълът са вариантни – изискват мисловен и емоционален процес, преобразуващ ги според различни условия и личността на интерпретатора, а значимостта е инвариантна – трябва да се съхранят съществените ѝ свойства при преобразуването. Необходимо е да се изпълни задачата да се отдели това, което е в същността на произведението, без което то престава да бъде то, от съществени признаци, но отделими в такава степен, че при тяхното изменение да се съхрани спецификата, значимостта на интерпретираната музика [Лотман, 1972:12].

Втори обект на интерпретация, освен звуковите структури, се явяват и различните традиции при интонирането:

- устна – при народното творчество или непосредствено идващи от композитора (когато авторът сам е изпълнител и/или педагог);

- писмена;
- опосредствана (косвена) – в паметта на хората: колкото повече е отдалечена от автора, толкова повече е мнима; легенда, разпространявана сред съвременниците; виртуална – в съзнанието;
- академическа – еталон за вярност към автора.

Артистът интерпретира всичко, следвайки и основавайки се на тези видове традиции комплексно – осъзнато или не.

Третият обект на интерпретацията е научното знание: историческо, за изпълнителски практики, за компетентно разшифроване на нотния текст, за норми на своето време и среда, т.е. за научно-обосновано изпълнение. Разбира се, прекаленото теоретично формализиране сковава творческото начало. Американските психолози са установили, че в екстремни ситуации, каквито са изпълненията пред аудитория, няма време за „научност". Тогава пред очите на изпълнителя излизат „картини" от минала дейност, свързани с протичащата в момента дейност. В процеса на преглеждането им в съзнанието се ражда необходимото решение. Водещата роля в търсенето на решения често принадлежи на интуицията. Тя открива възможност за т. нар. „дистанционно виждане", озарение. Това е рядка, но обективно съществуваща способност на човек с вътрешното си зрение да види това, което му е необходимо; с вътрешния си слух да чуе това, което трябва и както трябва.

Четвъртият елемент на обекта на изпълнителска интерпретация е неговата артистическа индивидуалност, вътрешните изпълнителски представи и преживявания, влизащи като неотменна и съществена страна в духовния свят на артиста. Ю. Вахранев [Вахранев 1994:39] го отнася към най-важните – именно духовната същност на изпълнителя е предмет на неговото изпълнение, всеки изпълнител интерпретира и себе си, своята същност, дори когато съзнателно се стреми да е обективен – създадените от него музикални образи са винаги субективни и носят отпечатък от неговата индивидуалност. Основни съставни елементи на тази индивидуалност са: интелект, емоционалност, темперамент, характер, творчески тип, мироглед, опит, воля, култура, вкус и др. Отделно трябва да се прибави и професионалната техника на изпълнение, която води до свобода и артистическа индивидуалност. Защото тя може да ограничи звуковите представи, а оттам – създавания образ. Не можеш да си представиш и въобразиш всичко в подробности, ако не знаеш как да го изсвириш/изпееш/дирижираш [Савшинский 1961:8-12].

Пети компонент на анализирания обект на изпълнителска интерпретация се явяват условията на битуване, на съществуване на музикалното изкуство – различни зали по големина, по предназначение, с различна акустика, с различно количество публика и др. Невинаги артистът осъзнава в пълна степен значението им. Съвременната информационнонаситена среда предоставя все повече нови форми на битуване на музиката – радио, телевизия, кино; фиксирането ѝ чрез звукозапис, видеозапис. Това все повече приближава музиката до различна аудитория, независимо от липсата на условия за личен

контакт. Появява се и нов тип изпълнител – звукозаписен (например Глен Гулд се отказва от публична дейност). Актът на интерпретация, зафиксиран на звуконосител, обезпечава негото актуално битие. Независимо от липсата на истинска присъстваща аудитория в момента на изпълнение на музиката, съществуването ѝ по същество остава същото – предназначено е за своята аудитория, която ще го възприеме от съвременните електронни и дигитални средства за разпространение на музика. Изпълнителският акт се явява с колективен проектен характер – включват се звукорежисьор и други технически сътрудници. Творчеството на изпълнителя се поддържа от творческата дейност на звукорежисьора [Гаклин 1961:98-102]. Даже се счита възможно да се говори за интерпретация на музикалното произведение със средствата и езика на звукозаписа. Негови инструменти са миксер, микрофон и др. електро-акустически средства. Изразителни средства на този вид интерпретация са: създаване на специфично електроакустично пространство; преобразуване на динамика, тембър; изменение на атаката на тона; регулиране на отделните звукови планове.

Интерпретацията като процес е целеустремена сложнодинамическа система; дейностен акт на изпълнителя, насочен към обективизиране на неговия замисъл в звуков материал. Този процес е част от системата „замисъл – процес – изпълнителска интерпретация". Същността на този процес е движението от образа-цел към образа-резултат, т.е. преминаване на замисъла от потенциалния план към актуалното реализиране. Вътрешната структура на този процес може да се разкрие чрез свойствата на всеобщите процеси: вътрешна противоречивост, двуединство на устойчиво и изменчиво, вероятностно протичане на процеса. Художествено-творческият тип на процеса налага включването и на личностния фактор – индивидуално-неповторимите интерпретаторски характеристики на музиканта.

В интерпретационния процес се включват два контрастни структурообразуващи пласта, разграничени по своя генетичен признак (природата на възникването им), две противоречиви началà – **преднамерено (устойчиво)** и **непреднамерено (изменчиво)** [Бескровная, Известия 2009:265-269; Бескровная, Вестник 2009:216-220]. Разделянето им е възможно само в теоретичен анализ на процеса, защото те „работят" в неразривно единство. Към **преднамерените процеси** се отнасят съзнателно планираната част от интерпретацията, целенасоченото художествено намерение, вътрешната мотивираност, определеност, значимост, замисъл, индивидуално художествено съзнание. Обхваща всички структурни нива на замисъла – всеки елемент, всяко планирано действие за разкриване на текстово значение и надтекстови смисли, за определяне на емоционално-съдържателни аспекти на музиката, за изработване на общо образно решение, за логиката на художествено-образното построение, драматургично планиране на музикалното развитие, премисляне на формообразуващите елементи и моменти и др. Като зададен компонент, преднамереното начало се явява художествен норматив, защото изпълните-

лят съгласува своите действия в съответствие с този образ, който живее в неговите представи. А замисълът се съхранява с помощта на механизмите на образната, емоционалната и смисловата памет [Гуренко 1985:58]. **Непреднамерените свойства** на процеса на изпълнителската интерпретация могат да бъдат **семантически и несемантически**. Семантическият вид образува художествено-продуктивния слой на непреднамереното начало: продукт на свободната активност на безсъзнателното, резултат от интуиция, въображение, фантазия, вътрешно движение на чувства, импровизационност (но не текстова импровизация, а надтекстова – динамичност, самообновление, комуникативност, творческа инициатива). Те са тези, които пречат на преднамерените началà да превърнат интерпретационните процеси в стереотип, интерпретаторските намерения – в шаблон. Свързват се основно с емоционалната страна на интерпретацията: независимо че емоционалната „програма“ е заложена в преднамереното начало, всеки път емоционалното звучене придобива нова определеност, неповторима окраска. Асемантическият вид е деструктивен, художествено-непродуктивен слой на непреднамереното начало: свързва се с нарушения в технологичната и регулативна сфера на изпълнение – изпълнителски грешки, дефекти, дезорганизация на процеса, които са в ущърб на интерпретацията, носят ѝ вреда, повече или по-малко я нарушават и/или разрушават.

Контрастността на двата структурни пласта на интерпретацията е очевидна: съзнателно – безсъзнателно; дълъг процес – „експромпт“, кратък момент; старо – ново; стабилност – нестабилност; инвариантност – вариантност; нормативност – ненормативност; преднамереност – спонтанност и др. Непрекъснато се менят техните взаимодействия и динамични характеристики. Реалната им множественост е вътрешният механизъм за обезпечаване на формите на разгръщане на интерпретационния процес и вариантността на неговите резултати. Регулирането на компонентите на интерпретационния процес е възможно благодарение на съзнателно корелативно формиране: стимулиране на единия компонент и отслабване или неутрализиране на действието на другия.

Необходима е **вътрешна готовност**, „настройка“ на музиканта към един или друг начин на реализиране на замисъла като цяло. Определят се **три типа** корелативни функционални елементи в тази готовност – конструктивност, импровизационност и повторение. При конструктивната съставна част изпълнителят предпочита да се основава на активността на съзнанието, способен е да води процеса на интерпретацията по зададена траектория. На пръв план като организиращи процеса излизат творческият рационализъм, контролът, волята, а в по-малка степен – безсъзнателната свободна активност; надделяват относителната сдържаност на замисъла и неголемият диапазон на вариантност на интерпретацията. Така в интерпретаторския процес се минимализират непреднамерените моменти, неплановите импровизационни такива. Импровизационната позиция способства за разрушаване на стерео-

типите, за освобождаване от привички; помага да се стимулира активността на безсъзнателното, дава свобода на съзнанието. Изпълнителят от такъв тип предпочита да се опира на интуитивни механизми на творческото мислене, което е режим на самоорганизация. Психологическото отдалечаване от предварително програмираното е средство за обновление на дейността, за смекчаване на сферата на детермираността на интерпретацията и разширяване на импровизационността. Ако на всяко изпълнение пред публика се менят детайли от интерпретацията, но принципно няма разрив със замисъла, е налице импровизационност. Повторяемостта в процесите на интерпретация носят момент на догматичност в реализирането ѝ. Характерна е предимно за неопитни изпълнители. Действа се по шаблон, активността е тясно насочена към възпроизвеждане на стар резултат. Твърдите параметри изискват директна регулация, тотален контрол над процеса. Липсват импровизационни моменти. Отсъствието на „нови източници на захранване", неподатливостта към творчески импулси водят до това, че музикантът свири в моновариант [Гинзбург 1981]. Абсолютизирането на устойчивостта, хиперфункцията на непреднамерeността водят до загуба на сътворческите отношения в интерпретацията. В заключение на казаното се налага изводът, че оптималната психологическа организация на процеса на интерпретация трябва да се основава на базата на конструктивната и импровизационната насоченост.

Факторите за интерпретацията са обективни и субективни. Обективни са музикална форма, нотен текст, епоха, стилови особености и др., независещи от изпълнителя. Субективните фактори определят граници на този творчески процес, зависещи единствено от личността на интерпретатора.

Както беше посочено, от една страна, дейността носи вторичен характер – проводник на композиторството до слушателя (Б. Асафиев), продължение на работата на композитора (Л. Мазел). Но, от гледна точка на **творческата ѝ същност,** творческата личност на артиста представя своята интерпретация, своя „прочит" на музиката, в съответствие с представите за епохата, стила, а и от позицията на своята музикална среда и съвремието, своите виждания и възможности. Протичат **едновременно два процеса**: реадаптационен – актуализиране на изпълняваната музика, „преместването" ѝ в актуалната епоха, национална и социална среда и индивидуализация – преосмисляне, свързано с личното отношение на музиканта към изпълняваното [Бочкарев, Психология 1997:217]; индивидуално моделиране според собствените си идеи, намерения, възможности [Palmer 1997, 48:115-138]; не само пресъздаване на чужда творба, мисли, заложени образи, но и художествено познание, което съществено мени творения от него предмет – произведението и музикалния образ [Фомина 2011:180-189]. Налице е и своеобразно „драматургично раздвояване": изпълнителят постоянно балансира между осъзнаваните от него закономерности в развитието на музикалния текст (game) и собствените способности и интуиция (play), подсказващи му изпълнителски решения. Интерпретацията се явява регулатор на

изпълнителско поведение в системата и на полюсите „мислене – интуиция“ [Казанцева 2004:149–156].

Творческото начало особено релефно се откроява при сравнението на различни интерпретации на една и съща музика – от различни изпълнители, от един и същ изпълнител по различни поводи и в различни ситуации. Една музика може да придобие понякога коренно различни значения, интерпретирана от различни артисти. Процесът на интерпретация може да обхваща различни по дълбочина и обхват въображение, мисловна дейност, двигателни проявления, разкриващи смисъла, образа, преобразяващи с различна сила и степен музиката. Артистът-интепретатор трябва да убеди аудиторията и обществото в обосноваността на своята концепция.

Съвременното разбиране за музикалното изкуство и интерпретацията включва **два едновременни развоуравновесени потока** – нотирани структури и ненотирани микроструктури, отговарящи на нотен текст и неговото реално звучене [Clynes1982]. Първият е само скелет на музикалната мисъл, за връщането на живот на която е необходимо да се използва вторият – разгръщане на движението на музиката, с разнообразни изменения, контрасти, тезис и антитезис. Този втори поток поражда така наречените сентически (sentic) форми на психологическа реакция [Фролкин 2010:91-93]. Различават се **два вида психологически точности** при изпълнение на музика: 1. изпълнен музикален текст абсолютно точно – монотонно и неестествно (абсолютно възможно например при компютърно музициране), разочароващо понякога; 2. изпълнение с микроструктурни промени, придаващи на музиката живо, дишащо звучене, енергия, изразителност [Clynes, 1995:269-310]. Емоциите, изразяващи се в музиката, възникват именно с тези отклонения [Juslin, Laukka 2003:770-814; Scherer 1995:235-248]. Ненотираните мкроструктури и микроструктурните промени характеризират същността на интерпретацията.

В музикалната интерпретация трябва да се различават **две взаимосвързани нива** – изпълнителско и херменевтично. Но това, което е пряко насочено към психологическите проблеми, е първото, доколкото второто е обект на изследване на много други науки. В интерпретацията проникват извънтекстови елементи – традиции, практика, форми на рецепция. Интерпретацията е опосредстване на тези моменти. Задълбочаването в музикалния текст чрез анализа му е важна предпоставка за интерпретация. И обратно – интерпретацията е предпоставка за анализ. Историческото разбиране предшества всички аналитически операции. Анализът на преформативната, изпълнителска линия на интерпретацията различава три възможни пътя според Х. Данузер [Danuser 1996:1057-1059]: историческа реконструкция – силна рефлексия за точно придържане към т. нар. автентично изпълнение, предимно репродуктивно; традиционна реализация – повтаряне и следване на вече съществуващи и устояли на времето трактовки-модели, използване на готови схеми и типови ситуации; актуализиращ вид – дистанция по отношение на обичайните практики, анализиране и търсене на нови алгоритми, самостоятелно

адекватно претворяване на свои виждания и идеи, предизвикващи понякога полемичност (творческо отношение).

Всяка музикална интерпретация възникна от взаимодействието на съдържащите се в авторския текст звукови структури и **психологическата енергия**, породена от мислите и чувствата на музиканта-артист. Само тази енергия може да задейства, да отключи звуковите структури. Различават се **пет нива.** Първото носи в себе си емоциите на изпълнителя. Второто отразява мисли, които логически организират преживяванията, създават или не благоприятни условия за възприемане на музикалния образ. Третото ниво са правила и традиции, усвоени в периода на творческо формиране, станали признак на художественото мислене на интерпретатора. Четвъртото се свързва с душата, провеждаща мисълта; с критичността към мисловните процеси, благодарение на което съзнателно се създават благоприятни условия за проявление на силните страни на личността. Петото ниво отразява по-редките моменти на вдъхновение, следствие на пределно напрежение и пълна концентрация на духовните сили, осъществява се взаимосвързване на енергията със съзнанието.

Музикалната интерпретация като **мисловен процес**, включващ и аргументираните структурни компоненти на самоконтрола, протича в **четири обобщени етапа:**

- възникване на художествен замисъл;
- формиране на изпълнителски замисъл – усвояване на авторската и създаване на собствена концепция; осъществяване на операцията за реконструкция на музиката в съзнанието на изпълнителя; познание на резултата на тази реконструкция и неговата оценка;
- реализиране на замисъла – процес на работа над музикалното произведение; процес на реализирането му пред определена аудитория;
- проверка и оценка на реализирания замисъл.

Ефективността на формирането на необходимите знания, умения и компетентности за интерпретация е възможно при наличието на волевото включване на самия изпълнител, при разбирането на единството на разглеждане на категориите съзнателно и надсъзнателно във **волевия процес** на творческа интерпретация. Необходимо е целенасочено продуктивно творческо мислене, използване на специални изпълнителски знания и умения за изразяване на вътрешни потребности със средствата на индивидуални изпълнителски техники, развитие на комуникативни и рефлексивни способности.

Проблемът за интерпретацията в музикално-изпълнителската дейност се свързва особено силно с **личността** на интерпретатора и възможността му да оказва силно психологическо, даже хипнотично въздействие на аудиторията, благодарение на което чисто изпълнителски моменти отстъпват на втори план или са несъществени за цялостното възприемане. Историята на изпълнителското изкуство дава особено ярки примери в тази посока. От музикална гледна точка не съвсем еталонни изпълнения са предизвиквали фурор, а без-

условни такива – слаб отглас сред публиката или даже фиаско. Обяснението на този феномен е в психологическата плоскост: личността на изпълнителя може да „хване“ публиката, да я развълнува, да ѝ въздейства, а не да я остави равнодушна и спокойна. Друг поглед дава опозицията, изразена от Х. Нейгауз в репликите по отношение на два типа изпълнители: „**АЗ** свиря Бах“ и „Аз свиря **БАХ**“. За първите е важен личният успех пред публиката, а за вторите – успехът на произведението (Майкапар).

В процеса на работа над музикалната интерпретация проистича творческата самореализация на личността на изпълнителя, разкриват се неговите способности, същностни личностни характеристики – темперамент, характер, а също и духовен потенциал – особености на възприемането на света, ценностна ориентация, насоченост на личността. За да придобие интерпретацията своя онтологически статус, е необходимо и развитието им, натрупването на музикално-естетически опит, специална подготовка, за да може изпълнителят да създаде музиката за себе си и за другите. Друг поглед дава съвременната форма на музициране, свързана с дигиталните технологии, където личността на музиканта, занимаващ се с тези технологии, също проявява изключителни интерпретаторски достойнства [Русков 2014: 309; 128].

Психолого-аналитичният подход, свързващ методологичните принципи на М. Бахтин [Бахтин 1983] с проблемите на интерпретацията, дава основание да говорим за **междусубектни отношения „Аз – Другия“.** „Аз-ът“ не трябва да се губи в „Другия“. Това говори за диалогичността като универсално общуване между интерпретатора и композитора, интерпретатора и публиката. Субектът на творчеството (изпълнителското „Аз“) встъпва в диалогично общуване отначало с автора (субект на композиторско творчество) чрез разшифроване на нотния текст, а после – с потенциалните си слушатели. В двата случая важна е субектната позиция и на Другия – за интерпретатора е субект на диалогическо общуване. В това е същността на механизмите на избор на път към интерпретацията – или протича по законите на съвпадението на структурите на изпълнителската личност, на нейната психология, духовен потенциал с личността на Другия – автора, или – със слушателя. По този начин интерпретацията се аргументира като структурирана в пространството и времето възможност за творческо общуване на изпълнителското Аз с Другия в себе си на основата на диалог с автора. Интерпретаторът е субект на творчество, дейността на когото е организирана на основата на междусубектни отношения, целта на които се явява общуването и предаването на информация за Другия (диалог с автора) и за себе си (рефлексия) на публиката – Другите. Тя е и условие, и резултат от творческото общуване на изпълнителското Аз с Другия, на основата на диалог с автора – чрез разкриване на психологическите структури на личността и енергия за пресъздаване в процеса на интерпретиране на авторския текст.

Проектирането на възгледите на М. Бахтин в спецификата на музикално-изпълнителската дейност и интерпретацията определят следните **три измерения на творческа дейност** на интерпретатора:

1. ценностно-смислова – съдържание: отговаря на въпроса „какво“ го интересува изпълнителят (например: произведения на Шостакович, Гершуин…);
2. духовно-нравствена – защо, с каква цел се осъществява, към какво е насочена;
3. личностно-психологическа – качество на процеса, как се прави от артиста.

В последната е секретът на изпълнителството – интерпретацията.

Това дава основание анализът на изпълнителската личност на интерпретатора да се извършва на основата на триединството: ценностен смисъл на произведението, пресъздаван в момента на интерпретацията → духовно-нравствено въздействие върху слушателя – Другия → личностно-психологически потенциал.

Литература:

1. Бахтим, М. (1983): Въпроси на литературата и естетиката. С., Наука и изкуство.
2. Бескровная, Г. (2009): Импровизационности как фактор преобразований в интерпретационном процессе. Известия Российского государственного педагогического университета. А.И. Герцена СПб., № 117, с. 265-269.
3. Бескровная, Г. (2009): Преднамеренное начало и его функции в интерпретационном процессе. Вестник Адыгейского государственного университета: научный журнал, №4 (52), с. 216-220.
4. Бочкарев, Л. (1997): Психология музыкальной деятельности. М., Изд. „Институт психологии РАН“.
5. Василева, Д. (2011): Тълкуването на художествената творба. Към постановката на проблема. 40 години Шуменски университет 1971-2011. Сборник научни трудове от Национална конференция с международно участие. Част II. Шумен.
6. Вахранев, Ю. (1994): Исполние музыки (поетика). Харьков, 1994.
7. Гаклин, Д. (1961): Исполнитель и звукорежиссер. Советская музыка, № 11, с. 98-102.
8. Гинзбург, Л. (1981): О работе над музыкальным произведением. М., Музыка.
9. Гуренко, Е. (1985): Исполнительское искусство: методологические проблемы. Новосисбирск, НГК им. М. И. Глинки
10. Лотман, Ю. (1972): Анализ поэтического текста: Структура стиха. Л. Просвещение.
11. Русков, С. (2014): Виртуално музикално студио и дигитален аранжимент. Сборник научни трудове, част II, НВУ „В. Левски“, Шумен, с. 309-313.
12. Русков, С. (2014): Софтуерен инструментариум за реализиране на дигитален аранжимент чрез аудио-проект в среда на Cakewalk Sonar. Science & Technologies, Volume IV, Number 8, s. 128-132.
13. Стравинский, С. (1961): Пианист и его работа. Л., Сов. композитор, 1961.
14. Фомина, З. (2011): Философия музыки Музыкальная философия. Саратов, 2011.

15. Фролкин, В. (2010): Выражение эмоций через контакт с инструментом. Актуальны проблеми музыкального и художественного образования. Екатеринбург.
16. Clynes, M. (1982): Music, Mind, and Brain: The Neuropsychology of Music. Plenum Press, New York.
17. Clynes, M. (1995): Microstructural Musical Linguistics: Composers' pulses are liked best by the best musicians. // Cognition. International Journal of Cognitive Science 55.
18. Danuser, H. (1996): Interpretation / Musik und Geschichte und Gegenwart. Sachteil. T. 4 / Ed. Ludwig Finscher. Kassel.
19. Juslin, P., P. Laukka (2000):. Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code? // Psychological Bulletin, 129.
20. Palmer, C. (1997): Music performance. Annual Reviews, Psihology, 48.
21. Scherer, K. (1995): Expression of emotion in voice and music. Journal of Voice, 9.

Янна Павлова Рускова, доц. д-р
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски"
Катедра „Музикална естетика, музикално възпитание
и изпълнителство"
ruskova@shu.bg