СБОРНИК
НАУЧНИ ТРУДОВЕ

от пътуващ семинар

ШУМЕН – БЕЛГРАД – БУДАПЕЩА – ПРАГА – БРАТИСЛАВА

06.05.2014 – 11.05.2014

ИНОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИЕТО

ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ“

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ

Шумен, 2014

СБОРНИК НАУЧНИ ТРУДОВЕ

Шумен – Белград – Будапеща – Прага – Братислава
(06.05.2014 – 11.05.2014)

ИНОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИЕТО

•

Педагогически факултет

© Авторски колектив, 2014
© Издателство „Фабер“, 2014

ISBN 978-619-00-0092-1

СБОРНИК НАУЧНИ ТРУДОВЕ
ОТ ПЪТУВАЩ СЕМИНАР

Шумен – Белград – Будапеща – Прага – Братислава

(06.05.2014 – 11.05.2014*)*

ИНОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИЕТО

Педагогически факултет

•

Формат: 70/100x16
Печатни коли: 22

Книгата е подготвена за печат и отпечатана от:
ФАБЕР
В. Търново
ул. „Ген. Сава Муткуров“ 8
(062) 600 650; www.faber-bg.com

СБОРНИК НАУЧНИ ТРУДОВЕ

ОТ ПЪТУВАЩ СЕМИНАР
Шумен – Белград – Будапеща – Прага – Братислава
06.05.2014 – 11.05.2014

Иновации в образованието

•

Педагогически факултет

Издателство „Фабер“
Велико Търново, 2014

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

проф. дин Георги Колев
проф. д.ик. н. Маргарита Бонева
доц. д-р Росен Алексиев
проф. Димитър Чолаков
проф. Валери Чакалов
доц. д-р Стефан Базелков
проф. дпн Надежда Йорданова
проф. дпн Иван Карагьозов
проф. ди Мирослав Недялков
проф. д-р Иван Иванов
проф. д-р Благомир Папазов
доц. д-р Живко Жеков
доц. д-р Живка Военкинова
доц. д-р Дарина Василева
доц. д-р Виолета Атанасова
доц. д-р Ростислава Тодорова

Научен редактор:
доц. д-р Евгения Иванова

Коректор:
Ас. Явор Иванов

СЪДЪРЖАНИЕ

МЕТОДИ НА ОБУЧЕНИЕ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО ПРЕЗ XVII ВЕК В ЗАПАДНА ЕВРОПА 17
Благомир К. Папазов

EDUCATION METHODS IN THE FINE ARTS IN 17TH CENTURY WESTERN EUROPE 17
Blagomir K. Papazov

ТВОРЧЕСКИТЕ ПРОЕКТИ – ЛАБОРАТОРИЯ ЗА РАЗЛИЧНО МИСЛЕНЕ 23
Валери Хр. Чакалов

CREATIVE PROJECTS – LABORATORY FOR THINKING DIFFERENTLY 23
Valeri H. Chakalov

ОБЩИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА ТВОРЧЕСТВОТО И ДЕЙНОСТТА НА КОМПОЗИТОРА И ПЕДАГОГА КРАСИМИР МИЛЕТКОВ 29
Ваня М. Джамбазова

GENERAL CHARACTERISTICS OF CREATIVITY AND OF THE COMPOSER AND PEDAGOGUE KRASIMIR MILETKOV 29
Vanya M. Dzhambazova

ТЕХНОЛОГИЧНАТА КУЛТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ПРОГРАМИ ПО ДОМАШНА ТЕХНИКА И ИКОНОМИКА ЗАV-VI КЛАС И ПО ТЕХНОЛОГИИ ЗА VII-VIII КЛАС 36
Васил Ив. Василев

TECHNOLOGICAL CULTURE IN SYLLABI FOR HOME ECONOMY (5-6 GRADE) AND TECHNOLOGY (7-8 GRADE) 36
Vasil Iv. Vasilev

ПРАВА И ЗАДЪЛЖЕНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ ПРЕЗ ПЕРИОДА 1878–1885 ГОДИНА 41
Виолета К. Атанасова

RIGHTS AND OBLIGATIONS OF BULGARIAN SCHOOL STUDENTS DURING THE PERIOD 1878-1885 41
Violeta K. Atanasova

ОСОБЕНОСТИ НА ЕМБЛЕМАТА КАТО ОБЩОХУДОЖЕСТВЕНО ЯВЛЕНИЕ 54
Дарина Г. Василева

SOME CHARACTERISTICS OF THE EMBLEM AS A PHENOMENON OF ARTISTIC CULTURE.....54
Darina G. Vasileva

ЖИВОПИСТА НА 80-ТЕ ГОДИНИ КАТО ПРЕДПОСТАВКА ЗА ПОЯВАТА НА АВАНГАРДА И РАБОТА С НОВИ ЖИВОПИСНИ МАТЕРИАЛИ ВЪРХУ НЕГРУНДИРАНИ ОСНОВИ.....60
Димитър Н. Чолаков

PAINTING OF THE 80'S AS A PREREQUISITE FOR THE EMERGENCE OF THE AVANT-GARDE AND WORK WITH NEW MATERIALS ON UNPRIMED SCENIC BASES 60
Dimitar N. Cholakov

ОРГАНИЗАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯТА ПО ТЕКУЩА ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА ЗА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ "ПЕДАГОГИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО".....64
Димитър И. Балкански

ORGANIZATION OF CLASSES IN CURRENT TEACHING PRACTICE FOR STUDENTS IN PEDAGOGY OF TEACHING FINE ARTS.....64
Dimitar I. Balkanski

ПРАЗНИКЪТ В КУЛТУРАТА И КУЛТУРАТА НА ПРАЗНИКА В СЪВРЕМЕННОСТТА.....75
Дора С. Кабакчиева

A HOLIDAY INSIDE CULTURE AND THE CULTURE OF A HOLIDAY NOWADAYS.....75
Dora S. Kabakchieva

СЪБИТИЙНИЯТ МЕНИДЖМЪНТ В БЪЛГАРИЯ – СТРАТЕГИЯ, ТАКТИКА, ПРАКТИКА.....82
Дора С. Кабакчиева

EVENT MANAGEMENT IN THE REPUBLIC OF BULGARIA – STRATEGY, TACTICS, PRACTICE.....82
Dora Kabakchieva

ЕМОЦИИТЕ НА ДЕТЕТО В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ПРОСТРАНСТВО.....89
Евгения С. Иванова

CHILDRENS EMOTIONS IN DIDACTIC ENVIRONMENT 89
Evgeniya S. Ivanova

ЗА НЯКОИ ПРАКТИЧЕСКИ ДЕЙНОСТИ В ЧАСОВЕТЕ ПО СОЛФЕЖ 96
Елизабет О. Маджарян

ABOUT SOME PRACTICAL ACTIVITIES DURING
THE SOLFEGGIO LESSONS 96
Elizabet O. Madzharyan

МУЗИКАЛНОТО МИСЛЕНЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО
ЗАДЪЛЖИТЕЛНО ПИАНО 101
Жанета Д. Кацарова

MUSICAL THINKING IN THE TEACHING OF
OBLIGATORY PIANO 101
Janeta D. Katsarova

ОБУЧЕНИЕ НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ
ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ – РОЛЯ НА РОДИТЕЛИТЕ 107
Живка Е. Военкинова

EDUCATION OF CHILDREN AND PUPILS WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS, THE ROLE PARENTS 107
Zhivka E.Voenkinova

ОБУЧЕНИЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ ЗА РАБОТА
С ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ
ПОТРЕБНОСТИ 113
Живка Е. Военкинова

TRAINNING OF EDUCATIONAL PROFESSIONAL WORKING WITH
CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS 113
Zhivka E. Voenkinova

ИНТЕГРИРАЩАТА СРЕДА ФАКТОР ЗА ФОРМИРАНЕ НА РЕЧЕВАТА
КОМУНИКАЦИЯ ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ
ПОТРЕБНОСТИ 119
Живко Д. Жеков

INTEGRATIVE ENVIRONMENT AS A PREREQUISITE TO SPEECH
AND COMMUNICATION PROCESS IN CHILDREN WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS 119
Zhivko D. Zhekov

ПОВИШАВАНЕ НА КАПАЦИТЕТА НА АДМИНИСТРАЦИЯТА И
НЕПРАВИТЕЛСТВЕНИТЕ ОРГАНИЗАЦИИ
ЗА ДЕЛЕГИРАНЕ / ПОЕМАНЕ НА СОЦИАЛНИ УСЛУГИ. 127
Живко В. Жечев

ON BOOSTING CAPACITY OF LOCAL ADMINISTRATIONS AND
DELEGATING NGOS SPACE TO PROVIDE SOCIAL SERVICES 127
Zhivko V. Zhechev

ВЛИЯНИЕ НА ИНФОРМАЦИОННИТЕ И КОМУНИКАЦИОННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЪРХУ ОБРАЗОВАНИЕТО И ОБУЧЕНИЕТО.....135
Зейнур М. Мустафа

IMPACT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES ON EDUCATION AND TRAINING 135
Zeynur M. Mustafa

НЯКОИ РЕЛАЦИИ МЕЖДУ НЕВРОПСИХИЧНИ И КОГНИТИВНИ ФУНКЦИИ ПРИ УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ.....142
Иван Д. Карагьозов, Живко Д. Жеков, Светлана Ас. Игнатовска

SOME RELATIONS BETWEEN NEUROPSYCHOLOGICAL AND COGNITIVE FUNCTIONS IN PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....142
Ivan D. Karagyozov, Zhivko D. Zhekov, Svetlana As. Ignatovska

ДИДАКТИЧЕСКИ МОДЕЛ НА ОБРАЗОВАТЕЛНО ПОРТФОЛИО В ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА СТЕПЕН.....150
Йорданка Ст. Пейчева

A DIDACTIC MODEL OF AN EDUCATIONAL PORTFOLIO IN THE TECHNOLOGICAL TEACHING AT THE ELEMENTARY SCHOOL.....150
Yordanka St. Peycheva

ФОРМИРАНЕ НА ВРЕМЕВИ ПРЕДСТАВИ ПРИ ДЕЦА С ИНТЕЛЕКТУАЛНА НЕДОСТАТЪЧНОСТ 156
Калина Ив. Алексиева

TIME CONCEPTS FORMATION IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY 156
Kalina Iv. Aleksieva

ИНТЕГРАЦИЯ НА ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ И ИЗОБРАЗИТЕЛНОТО ИЗКУСТВО ЗА ФОРМИРАНЕ НА ГРАФИЧНА КУЛТУРА У УЧЕНИЦИТЕ 161
Керанка Г. Велчева

THE INTEGRATION OF TECHNOLOGY EDUCATION AND STUDENTS' REPRESENTATIONAL ART FOR FORMING OF ARTWORK CULTURE.....161
Keranka G. Velcheva

ПОГЛЕД ВЪРХУ МОТИВАЦИЯТА ЗА УЧЕНЕ.....167
Красимир М. Марков

VIEW ON MOTIVATION TO LEARN.....167
Krasimir M. Markov

ОЦЕНЯВАНЕ НА СТУДЕНТИ В ГРУПИ ПО СПОРТ – ФУТБОЛ В ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ „ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ” 173
Крум С. Минев

EVALUATION OF STUDENTS IN SPORTS GROUPS – FOOTBALL IN KONSTANTIN PRESLAVSKY UNIVERSITY OF SHUMEN.....173
Krum S. Minev

НЯКОИ АСПЕКТИ НА ПОНЯТИЕТО „МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ”.....178
Лилия Лозанова

SOME ASPECTS OF THE MEDIA LITERACY CONCEPT 178
Lilia Lozanova

ЗА СЪЗДАВАНЕТО НА ЕДИН ТАНЦ В ЧАСОВЕТЕ ПО РИТМИКА.....184
Люба Ат. Златкова

HOW TO CREATE A DANCE IN THE RHYTHMICS COURSE.....184
Liuba At. Zlatkova

ХРАНИ И ХРАНИТЕЛНИ ДОБАВКИ.....187
Маргарита Кирова Бонева, Георги Велков Колев

FOOD AND FOOD MAKEWEIGHT 187
Margarita Kirova Boneva, Georgy Velkov Kolev

ОТПАДЪЦИТЕ – СОЦИАЛЕН ПРОБЛЕМ.....195
Маргарита Бонева, Георги Колев, Александър Иванов

SCRAPS – SOCIAL PROBLEM 195
Margarita Boneva, GeorgyKolev, Alexandar Ivanov

ХОРОВИТЕ ТВОРБИ – СРЕДСТВО ЗА ОВЛАДЯВАНЕ НА ХАРМОНИЧНИТЕ ИНТЕРВАЛИ ОТ СТУДЕНТИ В СПЕЦИАЛНОСТ ПЕДАГОГИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО МУЗИКА 210
Маргарита Й. Генчева

CHORAL WORKS – A MEANS TO CONTROL THE HARMONIC INTERVALS OF STUDENTS MAJORING IN PEDAGOGY OF MUSIC.....210
Margarita Y. Gencheva

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ УЧАСТИЕТО НА ЧЕТВЪРТОКЛАСНИЦИТЕ ОТ ШУМЕНСКА ОБЛАСТ В НАЦИОНАЛНОТО СЪСТЕЗАНИЕ „КЛЮЧЪТ НА МУЗИКАТА” ПРЕЗ 2013 И 2014 ГОДИНА 215
Маргарита И. Рачева

COMPARATIVE ANALUSIS OF THE RESULTS FROM THE PARTISIPATION OF THE STUDENTS FROM THE DISTRICT OF SHUMEN IN THE NATIONAL COMPETITION "THE KEY OF MUSIC" IN 2013 AND 2014 215
Margarita I. Racheva

ИНОВАЦИОННИ ПРАКТИКИ ЗА ИНТЕГРАЦИЯ НА БЕЖАНЦИ И МИГРАНТИ 223
Мари А. Мануелян

INNOVATIVE PRACTICES FOR INTEGRATION OF REFUGEES AND MIGRANTS IN THE EUROPEAN UNION.....223
Mari A. Manuelyan

ПРОУЧВАНЕ МНЕНИЕТО НА СТУДЕНТИТЕ ЗА НАЧАЛНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО ПЛУВАНЕ 230
Мартин Ст. Базелков

SURVEY OF STUDENTS' INITIAL TRAINING IN SWIMMING 230
Martin St. Bazelkov

«НАЙ-ЛЕСНИЯТ КУРС ПО ПИАНО» НА ДЖОН ТОМПСЪН В УЧЕБНАТА ПРАКТИКА.....237
Меглена Ж. Апостолова

JOHN'S THOMPSON'S EASIEST PIANO COURSE IN THE TEACHING PEACTICE.....237
Meglena Zh. Apostolova

ВЪЗПРИЯТИЕ НА ЧОВЕШКОТО ЛИЦЕ 242
Милко В. Иванов

PERCEPTION OF HUMAN FACE.....242
Milko V. Ivanov

В ТЪРСЕНЕ НА ИЗГУБЕНИТЕ ЦЕННОСТИ 253
Милослава Р. Янкова

IN SEARCH FOR LOST VALUES 253
Miloslava R. Yankova

ОСОБЕНОСТИ НА МНОГОГЛАСНАТА КАДЕНЦА ОТ НЕЙНОТО ВЪЗНИКВАНЕ ДО ЕПОХАТА НА БАРОКА.....260
Мирослав К. Недялков

SPECIFICS OF POLYPHONIC CADENCE SINCE ITS OCCURRENCE TO THE AGE OF THE BAROQUE.....260
Miroslav K. Nedyalkov

СПОРТЕН, СОЦИАЛЕН И ЗДРАВЕН СТАТУС
НА СТУДЕНТИТЕ 267
**Надежда Г. Йорданова, Янка С. Георгиева,
Красимир Димитров Йорданов**

SPORTING, SOCIAL AND HEALTH STATUS OF STUDENTS 267
**Nadezhda G. Jordanova, Yanka St. Georgieva,
Krasimir Dimitrov Jordanov**

ПРАВА И ЗАДЪЛЖЕНИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ
ПРЕЗ ПЕРИОДА НА СОЦИАЛИЗМА 275
Наталия И. Витанова

RIGHTS AND OBLIGATIONS OF TEACHERS
IN PERIOD OF SOCIALISM 275
Natalia I. Vitanova

КОНКУРЕНТНОСПОСОБНОСТ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ УСЛУГИ (
В УНИВЕРСИТЕТСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ 283
Наталия И. Витанова

COMPETITIVENESS OF EDUCATIONAL SERVICES IN UNIVERSITY
EDUCATION 283
Natalia I. Vitanova

ИНТЕГРАЦИЯ НА ИНФОРМАЦИОННИТЕ И
КОМУНИКАЦИОННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В СЪВРЕМЕННОТО
БЪЛГАРСКО ОБРАЗОВАНИЕ В ОТГОВОР НА ЕВРОПЕЙСКИТЕ
ИЗИСКВАНИЯ 293
Наташа Л. Колева

INTEGRATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES IN CONTEMPORARY BULGARIAN EDUCATION TO
MEET EUROPEAN REQUIREMENTS 293
Natasha Lyubomirova Koleva

СОЦИАЛНА РАБОТА ЗА ПРЕОДОЛЯВАНЕ НА ПРЕЧКИТЕ ПРЕД
РАЗВИТИЕТО НА ДЕЦАТА 300
Пламен К. Иванов

SOCIAL WORK TO OVERCOME THE OBSTACLES DEVELOPMENT OF
CHILDREN 300
Plamen K. Ivanov

ОСЪЩЕСТВЯВАНЕ НА ЗАКРИЛАТА НА ДЕТЕТО: РАЗРАБОТКА НА
ДЪЛГОТРАЕН ПРОЕКТ
ЗА ПО-НАТАТЪШНИЯ МУ ЖИВОТ 306
Пламен К. Иванов

IMPLEMENTATION OF CHIILD PROTECTION: DEVELOPMENT LASTING PROJECT FOR FURTNER LIFE 306
Plamen K. Ivanov

ЕФЕКТИВНОСТ НА СРЕДСТВАТА ОТ ПРОГРАМА ЗА СПЕЦИАЛИЗИРАНА ПОДГОТОВКА НА 5-6-ГОДИШНИ ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ЗА БЕЗОПАСНО ПОВЕДЕНИЕ В ОПАСНИ СИТУАЦИИ 311
Росен К. Алексиев

ON THE EFFECTIVENESS OF THE SPECIALIZED TRAINING PROGRAM FOR 5-6 YEAR PRESCHOOLERS' SAFE CONDUCT IN DANGEROUS SITUATIONS 311
Rosen K. Aleksiev

ЗАБРАВЕНИТЕ ЗОГРАФИ: НИКОЛА ВАСИЛЕВ И ВАСИЛ БЕДЕЛЕВ ОТ ШУМЕН 317
Ростислава Г. Тодорова

THE FORGOTTEN ICONOGRAPHERS: NIKOLA VASILEV AND VASSIL BEDELEV FROM SHUMEN 317
Rostislava G. Todorova

МЕТОДИ ЗА ТРАНСФЕРИРАНЕ НА ИЗОБРАЖЕНИЕ В ГРАФИЧНИТЕ ТЕХНИКИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО 323
Румен Богданов

METHODS OF IMAGE TRANSFER IN GRAPHIC TECHNIQUES IN FINE ARTS EDUCATION 323
Rumen Bogdanov

ИНОВАЦИОННА АКТИВНОСТ НА СТУДЕНТИТЕ 326
Румяна Б. Милкова

INNOVATIVE STUDENTS ACTION 326
Rumyana B. Milkova

ТРУДЪТ НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ В УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНО НАПРАВЛЕНИЕ „КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКИ И БИТОВИ ДЕЙНОСТИ" 334
Светла Хр. Петкова

WORK OF PRESCHOOL CHIDREN IN THE CURRICULUM OF THE EDUCATIONAL FIELD "CONSTRUCTIVE TECHNICAL AND DAILY ACTIVITIES" 334
Svetla Chr. Petcova

ОСОБЕНОСТИ НА НЯКОИ НЕВРОПСИХИЧНИ И КОГНИТИВНИ ПРОЦЕСИ ПРИ УЧЕНИЦИ С ОТКЛОНЕНИЯ В РАЗВИТИЕТО.....342
Светлана Ас. Игнатовска, Иван Д. Карагьозов

PARTICULARITIES OF SOME NEUROPSYCHOLOGICAL AND COGNITIVE PROCESSES IN PUPILS WITH DEVELOPMENTAL ABERRATIONS.....342
Svetlana As. Ignatovska, Ivan D. Karagyozov

КАРИЕРНАТА ТРАЕКТОРИЯ НА АМЕРИКАНСКИТЕ УЧИТЕЛИ.....348
Светлозар П. Вацов

THE CAREER TRAJECTORY OF US TEACHERS.....348
Svetlozar P. Vatsov

КЛАСИФИКАЦИЯ НА БОЙНИТЕ ИЗКУСТВА.....354
Северин П. Акерски

CLASSIFICATION OF MARTIAL ARTS.....354
Severin P. Akerski

ДИДАКТИЧНИТЕ ИГРИ ПРИ ЗАПОЗНАВАНЕ С ПРИРОДНАТА СРЕДА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ.....358
Снежана Лазарова

DIDACTIC GAMES IN GETTING ACQUAINTED WITH THE NATURAL ENVIRONMENT OF THE PRIMARY GRADES.....358
Snezhana Lazarova

ИНТЕГРИРАНО ОБУЧЕНИЕ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ В ДЕТСКИТЕ ГРАДИНИ – НОРМАТИВНА РЕАЛНОСТ.....364
Снежана Х. Николова

INTEGRATED EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN NURSERY SCHOOLS – NORMATIVE REALITY.....364
Snezhana H. Nikolova

ИНДИВИДУАЛНА ОБРАЗОВАТЕЛНА ПРОГРАМА ЗА ДЕТЕ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ – УКАЗАНИЯ ЗА ПОПЪЛВАНЕ.....373
Снежана Х. Николова

INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROGRAM FOR A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS – GUIDELINES FOR COMPLETION.....373
Snezhana H. Nikolova

ЕФЕКТИВНОСТ НА ДВИГАТЕЛНОТО ОБУЧЕНИЕ В ПОДГОТВИТЕЛНАТА ГРУПА НА ДЕТСКАТА ГРАДИНА....382
Стефан Хр. Базелков

ENGINE EFFICIENCY TRAINING PREPARATORY GROUP OF THE KINDERGARTEN....382
Stefan Hr. Bazelkov

ТЕХНОЛОГИЯ ЗА СЪЗДАВАНЕ НА ДИГИТАЛЕН АРАНЖИМЕНТ, РЕАЛИЗИРАН ЧРЕЗ АУДИО-ПРОЕКТ....391
Стефан П. Русков

TECHNOLOGY FOR DIGITAL ARRANGEMENTS, REALIZED THROUGH AUDIO-PROJECT....391
Stefan P. Ruskov

РАЗВИВАНЕ НА ДВИГАТЕЛНИТЕ СПОСОБНОСТИ НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ЧРЕЗ РИТМИКА И ТАНЦИ....398
Теодора Ж. Игнатова

DEVELOPING MOTOR SKILLS OF CHILDREN FROM PRESCHOOLERS THROUGH RHYTHMIC AND DANCES....398
Teodora J. Ignatova

СЪСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВИ НА ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИЯ СПОРТ В ОБЩИНА ШУМЕН....404
Теодора Н. Симеонова, Янко В. Янков, Илиян Г. Стойчев

PHYSICAL STATUS AND PERSPECTIVES CHILDREN'S AND YOUTH SPORT IN THE MUNICIPALITY OF SHUMEN....404
Teodora N. Simeonova, Yanko V. Yankov, Ilian G. Stoychev

НАРОДНИТЕ АКОРДЕОНИСТИ ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА ФОЛКЛОРИСТА....412
Тодорка Малчева

FOLK ACCORDIONISTS ACCORDING TO THE COMPREHENSION OF THE FOLKLORIST....412
Todorka Malcheva

ДНЕВНИТЕ ЦЕНТРОВЕ – АЛТЕРНАТИВА ЗА СТАРИТЕ ХОРА....419
Чавдар Г. Сотиров, Йорданка П. Георгиева,

DAY CARE CENTERS – ALTERNATIVE FOR THE OLD....419
Chavdar G. Sotirov, Yordanka P. Georgieva

ДВИГАТЕЛНАТА АКТИВНОСТ –....426
Чавдар Г. Сотиров

PHYSICAL ACTIVITY – CHALLENGES IN NURSING HOMES....426
Chavdar G. Sotirov

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ТЕСТОВЕТЕ ЗА ОЦЕНКА НА ФИЗИЧЕСКАТА ДЕЕСПОСОБНОСТ В БЪЛГАРИЯ И РАЗВИТИТЕ ЕВРОПЕЙСКИ СТРАНИ....433
Чавдар Н. Стойчев, Илиян Г. Стойчев

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE TEST TO ASSESS THE PHYSICAL CAPABILITIES IN BULGARIA AND DEVELOPED EUROPEAN COUNTRIES....433
Chavdar N. Stoychev, Iliyan G. Stoychev

ЗА МУЗИКАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ ДЕЙНОСТИ НА БЪДЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ ПО МУЗИКА....442
Янна П. Рускова

OF MUSIC-PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS....442
Yanna P. Ruskova

МЕТОДИ НА ОБУЧЕНИЕ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО ПРЕЗ XVII ВЕК В ЗАПАДНА ЕВРОПА

Благомир К. Папазов

EDUCATION METHODS IN THE FINE ARTS IN 17TH CENTURY WESTERN EUROPE

Blagomir K. Papazov

ABSTRACT: In the 17th century in Western Europe education was carried out using two methods – "copying" and "natural". The two basic characteristics of the two methods are discussed, opinions and views of pedagogues and painters are given about the effects of their use.

KEYWORDS: method, education, natural, painting, pedagogues.

Изследването е финансирано по проект № РД-10-577/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски"

След Ренесанса се проявяват опити за установяване на различен от досегашния си вид изкуство, характеризиращи се вече с по-категорични заявки за обособяване на един качествено нов плуралистичен характер. Художникът, писателят или поетът се стремят да се развиват като обществено независими творци, което дава основание да се създадат условия за поява на индивидуализъм в изкуството, който се изявява все повече във времето.

Рубенс, Рембранд ван Рейн, Франс Халс, Вермер ван Делфт, Диего Веласкес са едни от най-известните представители на живописта през XVII век, творчеството на които се характеризира и като на едни от първите големи индивидуалисти на западноевропейското изобразителното изкуство. Основните стилови направления в изкуствата през следващите векове *барок*, *рококо* и *класицизъм* узаконяват границите на творческата изява, ценностните координати на творбата и нейното пряко влияние в обществото. След края на XVI и началото на XVII век изобразителното изкуство добива по-голямо разнообразие във формите си на изява. В живописта наред с портрета и пейзажа, които се обособили през двете предходни столетия, се разпространили жанровите сюжети и натюрморта, постепенно навлиза свободния щрих, тоналността, контраста (най-често между засенчеността и осветеността), ракурса и други изразни похвати. В скулптурата за повишаване изразителността се налага и въздействието на светлосянката, а техниката на обработката достига виртуоз-

ност в майсторските си изпълнения (Лоренцо Бернини, Франческо Боромини). Изкуството на барока навлиза по-действено в живота от изкуството на Ренесанса.

През XVII век се разкриват Художествени академии в по-големите европейски градове, като: Кралската академия по живопис и скулптура в Париж (1648 г.), Художествена академия в Рим (1660 г.), Кралска академия за изящни изкуства в Антверпен (1663 г.), във Виена (1692 г.), в Берлин (1696 г.). Всички те си поставили за цел да изграждат солидна подготовка в областта на изобразителните изкуства, като една от най-важите им черти станала традиционността в методите на обучение.

Наред с академичното образование в Западна Европа продължават да съществуват и частните школи, водени от утвърдени майстори на художествените изкуства. Една от добилите голяма популярност е частната школа на именития фламандски художник Питер Паул Рубенс (1577-1640) в Антверпен. Желаещите да се обучават в ателието на Рубенс са били много, за което съдим от останали писмени сведения от самия Рубенс, в които се извинява, че не може да поеме повече ученици. В школата на майстора се съхранявали значителен брой антични произведения на изкуството и картини от италиански майстори, които служели за учебни цели. Рубенс обръщал внимание на теоретичната подготовка за което изготвил специални методически таблици с учебни рисунки, свързани с пропорциите на човешкото тяло, използването на кръг, триъгълник и квадрат при строежа на образи, проблеми на конструктивното и светлосянчно изграждане и др. (една част от тези табла са запазени). В методиката на Рубенс се включвали задължително знания по перспектива, пластична анатомия, светлосянка, техники и технологии на живописта, история на изкуството и др. Подчертано внимание обръщал на личните си изобразителни демонстрации пред учениците, което особено силно се ценяло от тях. Ученици на Рубенс са били едни от най-известните фламандски художници, като Ван Дайк (1599-1641), Якоб Йорданс (1593-1678), Давид Тениерс (1610-1690) и др., което е безспорен атестат за неговото високо майсторство и като художник-педагог. За Ван Дайк руския изкуствовед Н. Алпатов казва: „*В историята на изкуството няма друг случай един надарен майстор да усвои до такава степен изобразителния език на своя учител. Трудно е да си представим какъв живописец би станал Ван Дайк, ако на пътя му не би стоял Рубенс*".

В Нидерландия през втората половина на XVI и през XVII век водещи художествени школи са тези в Амстердам и Харлем, а художниците оставили едни от най-светлите дири в изобразителното изкуство са Рембранд ван Рейн и Франс Халс. Рембранд (1606-1669) е най-значимия нидерландски художник, който води една от най-известните за времето си школи.

Нидерландския художник Герард де Лерес (1640-1711), работил в областта на живописта, стенописта и графиката е и автор на две книги -ръководства

за рисуване – „Основи на рисуването" (1701) и „Голяма книга за живописта" (1707). И двете ръководства получават голяма популярност и признание от съвременните художници. Преиздавани са няколко пъти с преводи на немски, френски и английски език. В основата на обучението Лерес поставя знанията по геометрията и чертането, като изисква за начало да се усъвършенстват уменията за рисуване на различни по вид линии и геометрични фигури. Следващи етапи са рисуване на предмети от бита с елементарни форми, прерисуване на оригинални творби и едва след това учебно рисуване от натура.

През 1593 г. в Италия Чезаре Рипа (1555-1620) издава книгата „Иконология", предназначена за художниците като своеобразен наръчник за начините на изобразяване, облика и значението на определени сцени от християнското изкуство и античната митология. Книгата добива голяма популярност и Рипа я преиздава през 1603 г. със 151 илюстрации (гравюри), където подробно са предадени характерни пози, облекла, атрибути и други аксесоари в изобразените композиции. Книгата е своеобразна енциклопедия, не само защото описаните сцени и образи са подредени в азбучен ред, а и поради факта, че съдържа значителен обем информация. За източници Рипа използва съчинения от древногръцки и древноримски автори, а също и от Библията. В продължение на близо две столетия (XVII и XVIII век) енциклопедията на Рипа е ценно „настолно" помагало на редица художници. Популярността й нараства до такава степен, че за това време се превежда на немски, английски, френски, холандски и други езици в страни от Западна Европа. Интерес представлява и факта, че някои отделни издания (като това в Аугсбург през 1758 г.) се илюстрират и от съвременни художници.

Известният представител на италианския барок Джовани Лоренцо Бернини (1598-1680) оставя великолепни творби в областта на скулптурата и архитектурата. Неговите произведения са олицетворение на основните елементи от барока. С новаторският си облик, в който освен излъчването на усещане за енергия от определени положения на тялото, ясно проличава движението, динамиката и гримасата. В един от съветите към учениците си Бернини казва: „*Трябва отначало да рисувате по античен маниер, защото само така ще можете да изградите у себе си идеята за красота.*"

С идеята за всеобщо образование без разлика на социална принадлежност, религия и пол, делото на родоначалникът на съвременната педагогика Ян Амос Коменски (1592-1670) има революционен за времето си характер. Коменски обосновава класно-урочната система, въвежда качествено нов принцип за природосъобразността на образованието, дава методически и практически указания за постройката на уроците, налага необходимостта от нагледност, активност, индивидуален подход, последователност и редица други изисквания в образователния процес, които и днес са актуални. През XVII век, за първи път след древногръцкия художник-педагог Памфил, великият педагог

предлага включване на рисуването към задължителните общообразователни дисциплини. В трудовете си „Велика дидактика", „Майчино училище" и „Сетивния свят в картинки" обръща подчертано внимание на ролята и значението на обучението по рисуване. В XXI глава на „Велика дидактика", назована „Методи на изкуствата", дава напътствия на учителя-художник, че при обучение по рисуване трябва да се спазват три основни изисквания: „*правилен избор*", „*разумни насоки*" и „*чести упражнения*". Според Коменски в процесите на обучение по рисуване трябва да се използват „*съвършени по форма и структура обекти*". Издигайки още по-категорично ръководната роля на учителя в процесите на обучение Коменски посочва необходимостта от личната демонстрация (например препоръчва как трябва да се представят особеностите на техниките на работа с акварелни бои). Препоръчва художникът-учител да прецизира педагогическия си подход при евентуалните грешки на учениците, които според него са естествена част от обучението по изкуства. Особена негова заслуга е изискването всеки художник-педагог да познава основните дидактически принципи, свързани не само с обучението по рисуване, а и с останалите дисциплини.

Ян Амос Коменски създава цялостно и научно обосновано учение с което се разкриват стратегически насоки за развитието на педагогическата практика. С въвеждането на класно-урочната система и издигане принципа на нагледността в художественото образование се извършват кардинални промени, които оказват своето положително въздействие и в системата на обучението по изобразително изкуство.

В съзвучие с идеите на Коменски свои мисли за ролята на обучението чрез рисуване изказва и английския философ и педагог Джон Лок (1632-1704). В труда си „Мисли за възпитанието" Лок отбелязва: „*..обучението по рисуване ще е само в полза за развитието на младия човек*".

Педагогическите възгледи на Коменски и Джон Лок обогатяват съществено методиката и практиката на обучението по рисуване. Теоретичните им трудове са своеобразни опорни точки в по-нататъшното развитие на художествената педагогика.

През втората половина на XVII век Франция се обособява като своеобразен център на изкуствата в Европа. Една от причините за това е появата и развитието на класицизма (като стил в изобразителните изкуства, литературата, музиката и архитектурата) във Франция, формирал се под виянието на рационализма. Стилът на класицизма се характеризира с абсолютизирането на нормите и образците от античното класическо изкуство, както и със създаването на своя нормативна естетика. През този период се забелязва засилване авторитета на обучението в Художествените академии, не само във Франция, но и в останалите страни от Западна Европа. Една от личностите които защитават идеите на този стил и едновременно с това внасят нови елементи в художе-

ственото обучение е преподавателят по живопис в Художествената академия в Париж Шарл Льобрьон (1619-1690). Льобрьон обявява рисуването за едно от най-важните умения за всеки живописец. Обучението на студентите започвало с натурно изобразяване на образци от античността (статуи, бюстове и др.) и едва след като покажат добри рисунъчни умения пристъпвали към живописни задачи. Като придворен художник на Людовик XIV Льобрьон създава негови портретни композиции, а за двореца – множество гоблени. Популярността на гобленитe нараства, което става по-късно причина Льобрьон да открие специализирано училище. Школата на Льобрьон е първото за това време художествено училище по приложни изкуства в Париж и в Европа.

Въпреки, че е открита през 1648 г. същинската учебна дейност на Академията по изящни изкуства (известна и като „Кралска академия за живопис и скулптура") в Париж стартира от 1664 г., когато учебните програми и цялата система на обучение качествено се подобрила. Академията обявила за свой авторитет Никола Пусен (1594-1665), който е един от основателите на класицизма във френската живопис. Популярността на Пусен достигнала толкова голяма степен, че преподавателите и студентите го превърнали в истински култ. Това, обаче имало и негативно последствие, защото се наложили строги норми и изисквания към произведенията на живописта. В тази насока Николо Боало (1636-1711), създател на нормативната естетика на класицизма, в поемата-трактат „Поетическо изкуство" пише: „*Който работи според правилата, създава хубаво изкуство*". Под влияние на естетиката на Боало в изобразителните изкуства се появили строги норми. През 1675 г в Академията под формата на учебно ръководство била разпространена т. нар. „Таблица с правила", където се описвали основни изисквания за създаване на живописните произведения. Скоро след това се стигнало и до почти абсурдната идея на френския художествен критик и преподавател в Академията Роже дьо Пил да добави в ръководството си двадесетобална система от оценки на известни до тогава живописци, където например Рембранд получил 16 по композиция, по рисуване – 6, по колорит – 17, а Микеланджело – 8 по композиция, 17 по рисуване и едва 4 по колорит. Тези правила, норми и системи за оценяване оказали сериозно негативно влияние при формулиране на оценъчните критерии в тогавашния учебен процес на Академията в Париж.

Използваните методи на обучение през XVII век в Западна Европа са основно натурни, но едновременно се прилагали и т. нар. „копирни" методи (свързани с прерисуване или прекопирване на готови образци). В частните школи и Художествените академии се използват все повече нагледни пособия, методически ръководства и помощна литература. Прилаганите методи, форми на работа и похвати са основно натурно изобразяване, рисуване по памет, прерисуване от готови образци, демонстрация, нагледност, корекции и конферанс. Въпреки тази разнородност в педагогическите подходи ориентацията

към натурното изобразяване все още е приоритетна в обучението на художниците.

Благомир Кирилов Папазов, проф. д-р
ШУ „Еп. Константин Преславски“
Педагогически факултет

ТВОРЧЕСКИТЕ ПРОЕКТИ – ЛАБОРАТОРИЯ ЗА РАЗЛИЧНО МИСЛЕНЕ

Валери Хр. Чакалов

CREATIVE PROJECTS – LABORATORY FOR THINKING DIFFERENTLY

Valeri H. Chakalov

ABSTRACT: The SYLLABUS of the major in Pedagogy of Teaching Fine Arts is oriented to the acquisition of knowledge and professional skills in the field of pedagogical, artistic and creative, aesthetic, psychological and other sciences involved in the building of specialists possessing the professional skills and competencies of highly qualified teachers of fine arts. The syllabus provides for a comprehensive theoretical and practical training of the students and for the acquisition of specialized competencies for the applying of various educational approaches to art.

KEYWORDS: art, pedagogy, student, creativity, project, variety

Изследването е финансирано по проект № РД-10-579/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Специалност „Педагогика на обучението по изобразително изкуство“ е ориентирана към придобиване на знания и професионални умения в сферата на педагогическите, художествено-творческите, естетическите, психологическите и други науки за изграждането на специалисти с професионални умения и компетенции на висококвалифицирани учители по изобразително изкуство. Тя дава възможност за задълбочена теоретична и практико-приложна подготовка на студентите, както и за 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 художествено-творческите си умения.

Образователните и художествени традиции днес предлагат актуална подготовка, осигуряваща връзка със съвременността. Глобализацията във всички области налага промени в условията за съществуването както на образованието и науката, така и на цялостната култура. Ползвайки технологичните новости, образователната сфера изпълнява своята мисия да подготвя младите хора

за активно включване в пазара на труда и социалните процеси. Обучението и придобиването на нови знания и умения се осъществява чрез съвременни интерактивни технологии. Навлизането на нови информационни профили в културата разширява полето на нейното понятие, като създава нов тип отношения между преподавател и студент – замяна на монолога с диалог.

Приоритетите, заложени в учебните програми, са основа за получаване на знания и натрупване на практически опит у студентите. Хорариумът по дисциплините техники и технологии, етюд и композиция в живописта, графиката и скулптурата осигуряват базисен минимум на лекционен курс и практически упражнения. Това гарантира основни познания на студентите в областта на водещите дисциплини за предстоящата им специализация в 7 семестър на тяхното обучение. Тенденцията учебните планове ежегодно да разширяват и обогатяват своето съдържание е с цел те да бъдат актуализирани. В тях са включени както традиционни класически техники и технологии в изобразителното изкуство, така и съвременни тенденции. Във връзка с това се оказва, че на фона на все по-голям обем от актуализирана информация и нови практики общият хорариум остава непроменен. Преподаването рискува да се превърне във формализиран и еднопосочен процес на заливане с множество информационни потоци към студентската аудитория. Формалната обратна връзка създава предпоставки за недостатъчна дълбочина на разбиране и яснота от научната, практическата и творческата дейност.

Важен акцент извън задължителните форми на учебни занятия, съобразно учебния план и учебните програми, е участието на студентите в творчески проекти. Такова участие дава възможност за формиране и развитие на творческо мислене и постигане на нестандартни решения. Професор Едуард де Боно споделя: „Проблемът на света е мисленето, не глобалното затопляне." Създател е на термина и концепцията за „латерално" мислене, написал множество книги, сред които изключително популярните „Как да развием творческото мислене" и „Шестте мислещи шапки". Едуард де Боно казва, че творческото мислене не е привилегия на малцина избраници – то може да се прилага „по заявка" от всеки, винаги когато е необходимо, като се използват формални техники за съзнателно творческо мислене.

Професор Кен Робинсън поддържа тезата, че училищата убиват творчеството. „Всяка образователна система по света има една и съща йерархия на предметите." „Резултатът е, че потискаме изобретателността у хората чрез обучението." „Всъщност, креативността – която аз определям като способността да имаш нови и стойностни идеи – много често идва от различния поглед върху вече познати неща." „Образователната система връзва умовете ни към определени правила и условности." Ето защо той смята, че най-важно е човешкото въображение.

Моят опит от създаването и реализирането на вътрешно-университетски проекти, свързани с творчеството на студентите, ми дава възможност да ос-

мисля резултатите и значението им. Проект „Съвременни художествени практики“ е формат с познат профил на структуриране. Той включва лекционни програми и презентации на гостуващи преподаватели и артисти и участие на студентите в творчески работилници съвместно с тях. Със студентската продукция от проекта се организират изложби. Темите в лекционния курс включват актуални тенденции в съвременното визуално изкуство. Проектът предлага широки възможности за избор и участие в различни направления от съвременните практики като видео арт, фотография, арт инсталации, пърформанс, концептуално изкуство и др. Форматът на проекта е отворен и динамиката на случване е променлива. Участват групи студенти от курсове на бакалавърска и магистърска степен на обучение, независимо от нивото на техния успех, общото им интелектуално ниво и равнище на комуникативна компетентност. Всички те носят белезите на семейната, религиозната, етническата и социална среда. Поради това в е обяснимо включването им на различен етап в публичните лекции и авторски презентации в проекта, съобразно личните им интереси и пристрастия. Ползването на съвременни интерактивни и мултимедийни устройства в представянето на различни образователни продукти изисква висок критерий на информационна култура на участниците. Ако до тук процесите изглеждат познати и тривиални, то в следващия етап на съвместната работа между студенти и артисти в творческа среда е същинския принос на проекта. Тъкмо неформалното общуване, участието в дискусии и свободната обмяна на идеи с известни творци от различни направления на съвременните визуални изкуства отключва процес на творческите им способности, различен от ритъма на учебните занятия. Креативността е процес на развитие и изразяване на нови идеи. Тя предполага различно мислене извън познатите модели, което е от особено значение, тъй като е генератор на идеи. „Творческата лаборатория“ по един емоционален начин създава подходящи условия на студентите да разгърнат способностите и заложбите си за да осъществят своите търсения. Осигуряването на уникални условия за творческа съпричастност на участниците в проекта ги поставя пред нови интелектуални предизвикателства и прави процеса на общуване уникален. При работата студентите споделят идеи, изразяват мнения, дискутират, общуват непринудено, разширяват познанията си и формират специализирана речева култура. Личната мотивация на участниците и тяхната решимост да експериментират осмисля по особено емоционален начин активностите им. (За Фройд рисуването е и форма на емоционално приспособяване.) Променя се и методиката на преподавателя. Той не оценява а насърчава и подпомага участниците в един чисто творчески процес и е добре да осъзнава механизма на мисловните процеси и значението да ги насочва и мотивира към самостоятелно мислене в творческите задачи. В този аспект проблемът за стимулирането и развитието на креативността заема важно място. За постигането й, като резултат от да-

дена дейност, е от особено значение прилагането на иновационни методи на учене и мислене и поставянето на взаимоотношенията преподавател-творец и студент-творец на нова плоскост. Диалогът и партньорството са в основата на тяхната взаимовръзка, пораждаща потребността от създаване на нов тип академична култура на творчески диалог. Важно е преподавателят да създава необходимите предпоставки за включване в творческия процес на студентите извън установените правила. Информационната култура на преподавателя, способността му да използва съвременните технологични ресурси, както и да формира стратегии на преподаване са в интерес на съвместното развитие.

В проекта „Съвременни художествени практики“ бе заложен лекционен курс с участието на доц. дфн Лора Василева Попова (Технически Университет, Варна), проф. Владимир Иванов (Варненския Свободен Университет „Черноризец Храбър)“ и Ирена Димитрова (докторант към Института за изследване на изкуствата към БАН, направление „съвременно изкуство“). Последната е завършила висше училище по изкуства „Саар“ в Саарбрюкен, Германия – специалност „Живопис и нови медии“ със степен-магистър. Други лектори, участници в проекта, са Цветан Кръстев (художник, работещ в областта на неконвенционалното и концептуално изкуство) и гл. ас. Виктор Петков (преподавател във Варненския свободен университет).

Доц. дфн Лора Попова изнесе публична лекция на тема „Измерения на пътя в две неоконцептуални творби“. В нея тя сподели изследванията си за развитието на неоконцептуализма в България като художествен метод. Предмет на теоретичното изследване бе онова, което вълнува художниците концептуалисти, а именно – необхватността на нещата, пластическото осмисляне на безкрайното и на идеята.

Проф. Владимир Иванов участва с тема „Група Вар(т)на“, споделяйки идеята за създаването на творческата група в контекста на художествения живот в страната.

Изключителен интерес предизвика срещата с художника Цветан Кръстев, който сподели личен опит в лекция „Работа в сферата на ленд арт и видео арт“. Тя включваше видеопрезентация с творби на художника от неговото многообхватно и богато творчество в областта на концептуалното изкуство. В ателиетата се организира творческа работилница „Видео арт“ с негово участие и студенти. В галерия „Университетска“ се откри изложба на Цветан Кръстев и Владимир Иванов, която запозна участниците в проекта и академичната общност с творческите търсения на двамата утвърдени автори в областта на концептуалното изкуство.

Ирена Димитрова представи тема „Живопис и нови медии в Академията за изящни изкуства в Саарбрюкен „ базирана на опита й от следването във висшето училище по изкуствата „Саар“ в Саарбрюкен, Германия. Лекцията по-

роди дискусия, свързана с приоритетите в учебните програми и провеждането на практическите занятия в двата университета.

Виктор Петков изнесе публична лекция „Видео/фото камерата като инструмент на художника“ с фото и видео презентация от свои творби.

В моя презентация „Концептуалното изкуство и образователния процес, теоретични и практически аспекти“ студентите се запознаха с изкуството на Марсел Дюшан и неговите ready-made обекти. Френският художник и теоретик на изобразителното изкуство е считан за един от най-големите новатори на 20 век. Целта на тази лекция бе да провокирам съзнанието и мисленето на студентите, в резултат на което по късно се роди изложбата „СкиТорене“. На участниците бе зададена тема, свързана с нефункциониращ утилитарен предмет (в случая зимни ски), който да е отправна точка за техните идеи. Изложбата бе показана в галерия „Университетска“ като финален акцент на проекта „Съвременни художествени практики“. За осъществяването ѝ се използваха техники и практики на съвременното изкуство, видеоарт, обекти, арт инсталации, фотография и нови медии.

Участието в университетските проекти създава условия, при които студентите разкриват максимално своя интелектуален потенциал и творчески способности. Съвместната работа създава възможност за разкриване и изследване нагласите и очакванията на студентите. Опитът и резултатите от проектите откриват перспективи за прилагането им както в учебната, така и в научноизследователската дейност. Същият този опит би могъл да доведе до разкриването на нови дисциплини и магистърски програми като начин и средство за стимулиране на докторанти и преподаватели в научното им израстване. Участието в проекти поощрява и създава условия за неформални студентски инициативи, артистични и културни прояви.

Преподаването е синтез от професионални знания, умения, очаквания, свързани с планиране, реализиране и оценяване на процеса на обучение. Чрез разработване и внедряване на новите форми и технологии у студентите се изгражда съвременно отношение към образователния процес, стимулира се нестандартното мислене. Очакванията са бъдещите млади специалисти – педагози по изобразително изкуство да се реализират в нова динамична информационна и културна среда.

След постигнатите резултати и придобити професионални компетенции съм напълно убеден, че творческите проекти са „Лаборатория за различно мислене“.

БИБЛИОГРАФИЯ

Боно, Е. (2009): Как да развием творческото мислене. София: Локус, ISBN: 9789547831032.

Боно, Е. (2010): Шест мислещи шапки. София: Кибеа.ISBN:9544745440.

Робинсън, К. Do schools kill creativity. http://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY

Валери Христов Чакалов, проф.
valerichakalov@abv.bg
ШУ „Еп. Константин Преславски“
Педагогически факултет

ОБЩИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА ТВОРЧЕСТВОТО И ДЕЙНОСТТА НА КОМПОЗИТОРА И ПЕДАГОГА КРАСИМИР МИЛЕТКОВ

Ваня М. Джамбазова

GENERAL CHARACTERISTICS OF CREATIVITY AND OF THE COMPOSER AND PEDAGOGUE KRASIMIR MILETKOV

Vanya M. Dzhambazova

ABSTRACT: The study of the receptive characteristics of the composer and pedagogue Krasimir Miletkov focuses on the activities of one of the most prominent contemporary Bulgarian composers and priority areas for its genre. The breadth of his creative activities exceeds the composer's career. Miletkov is one of the leading Bulgarian music educators. His multifaceted educational and social activities associated with the school and with many school musical and cultural events and initiatives. The bulk of literature in the course of this study establishes the presence of works by K. Miletkov (children's songs, piano pieces) in music educational field as found in modern pre-school courses, in school textbooks (songs, piano pieces, musical games soundscapes), in methodological manuals, textbooks, etc, which outlines a study of trends in contemporary piano pedagogy and characterizes the new Bulgarian music for children.

KEYWORDS: Krasimir Miletkov, piano music, music education , preschool programming courses, Music as educational tool

Изследването е финансирано по проект № РД-10-584/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски"

Красимир Милетков е един от съвременните български композитори с ярък индивидуален творчески почерк. Появата и популяризирането на първите му творби съвпада с началото на нов етап в развитието на българската музикална култура, който е с отворени темпорални координати. Творчество му обхваща песни, инструментални пиеси, популярна музика, джазови пиеси, музика към театрални постановки и др. Приоритетните жанрови области в които композиторът се изявява са клавирната музика и музиката за детско-юношеска аудитория (песни и клавирни пиеси). „През последните години Красимир Милетков се утвърди като един от най-талантливите автори на музика за деца. Творчеството му се цени високо в професионалните музикални среди, и най-важното – намира възторжен прием сред малките слушатели" –

така Жул Леви представя композитора в предговора на сборника с детски песни „Въртележка" [100:3]. А по повод на клавирното му творчество – твърди, че това, което помага на К. Милетков „да създаде пъстър калейдоскоп, в който се редуват приказни сюжети, ярки характеристични образи, контрастни настроения и чувства" е „дългогодишния педагогически опит, дълбокото познаване на детската душевност и възможностите на младите пианисти" [104; 86].

Кр. Милетков присъства в новата българска музика не само като автор на музика за деца, въпреки че първо за нея получава признание от професионалните музикални среди. По-голяма част от творбите му, представени на прегледите „Нова българска музика" са клавирни (Приложение №1). Те поставят името му сред изявените автори на клавирната музика в края на XX и началото на XXI век – с новите опуси и идеи, с търсенето на нови територии и виждания. Мястото му в разноликата панорама от премиерни събития се отразява в периодичния печат чрез отзиви за творбите му и за тяхното представяне (от К. Карапетров, И. Влаева, А. Петрова в „Музика вчера днес" и др.) [74-78; 126; 122]. Често той сам представя творбите си, като печели публиката със своето вдъхновено, атрактивно клавирно изпълнение [76:36-37].

Широтата на творческите прояви на Красимир Милетков надхвърля рамките на композиторското поприще. Освен музика, пише и поезия: „…Аз създавам поезия и музика – споделя композиторът. – Музиката ми е слънчева и оптимистична, а поезията по-скоро тъжна и съзерцателна. Те са двата бряга на моята емоционалност" (Анкета с Кр. Милетков). Той е автор и на текста на много от песните си.

Кр. Милетков е един от водещите български музикални педагози. Разностранната му педагогическа и обществена дейност е свързана с училището и с редица извънучилищни музикално-културни прояви и инициативи – музикални форуми, конкурси, фестивали, детски предавания в националните медии, театрални спектакли, проекти и пр.

Измеренията на присъствието на Красимир Милетков в съвременната музикалнокултурна среда са проектирани в широк кръг литературни източници – в енциклопедии, справочници, научна литература (музиковедческа, музикалнопедагогическа), учебна и методическа литература (програмни системи, книги за учителя, учебници, методически пособия), в публицистични материали в периодичния печат и др., също и в медиите.

В справочната литература той е представен като „композитор и педагог". В различни източници се открояват биографични данни и обобщен преглед на творчеството му (непълен, в зависимост от годината на съответното издание). Въпреки обективните причини за неизчерпателност (част от творбите на Кр. Милетков не са издадени, други са в процес на издаване или създаване), справочната литература отразява жанровия обхват, а също и важни за творчество-

то на Кр. Милетков рецептивни характеристики – широката популярност на определени творби, включително печелилите награди на различни конкурсни форуми, включването им в учебниците по музика и др. [33:182; 80:329;157]. В „Енциклопедия на българските композитори" (авт. и съст. Е. Вълчинова-Чендова. С.: СБК, 2003), Красимир Милетков (Петков) (22.VI. 1952, София) е представен като „композитор, педагог": „Завършва ВМПИ [дн. АМТИИ] – Пловдив с пиано при проф. Г. Петров (1985). От 1986 работи като преподавател по музика. Автор е на: песни и инструментални пиеси за деца; популярна музика; джазови пиеси; музика към театрални постановки и др. Има издадени сборници с негови песни и сборник с клавирни пиеси за деца „Музикална кутийка". Той е един от учредителите на конкурса за детска песен „Сладкопойна чучулига". Носител е на награди от Националния конкурс за детска песен „Сладкопойна чучулига" – Бургас и Първи конкурс по композиция „Проф. Иван Спасов" – Пловдив (1998) за клавирната сюита „Приказен свят". Творбите му са излъчвани но БНР и БНТ, записвани са на аудиокасети, много от песните му са предпочитан репертоар за детските състави и са включени в учебниците по музика" [28:182]. Енциклопедията представя творчеството му чрез списък от избрани произведения: Сюити за пиано: „Спомени от детството" (1996); „Страници от календара" (1997); „Приказен свят" (1998); Сборник „Музикална кутийка": „Спомени от детството", „Приказен свят" и „Картини от една ваканция" (2001); Сборници с песни: „Детски и училищни песни" (1994); „Вертележка" – песни за детски вокални състави с пиано (1997); „Народни песни със съпровод на пиано" (1997) [28:182]. Сравнително по-подробни данни от биографията на Кр. Милетков в други източници предоставят интересна информация за пътя на композитора от любителството към професионализма в музикалното изкуство.

Творчеството на Кр. Милетков като обект на научно изследване присъства в трудове, в които се разглеждат общи тенденции в развитието на българска музика през последните десетилетия, а също и в разработки, свързани със съвременните проблеми на обучението по пиано [31; 35; 127; 152; 154].

В труда на В. Вълчинова-Чендова „Новата българска музика през последните десетилетия: модели и интерпретации (С., ИИ-БАН, 2004), при контентанализа на представянето на отделните жанрове в българската музика през разглежданите десетилетия – 70-те, 80-те и 90-те години на XX век), той присъства като автор в областта на камерните жанрове: „Милетков, Красимир (1952). Камерна музика: Сюити за пиано: „Спомени от детството" (1996); „Страници от календара" (1997); Картини от една ваканция (2001)" [35:202]. Жанровият модел на инструменталното творчество на Красимир Милетков е показателен за една характерна за след 90-те години тенденция – предпочитанието на много от младите автори към камерната музика.

Част от клавирното творчеството на Красимир Милетков се разглежда в контекста на клавирната проблематика, главно като репертоар в клавирното обучение [31; 152; 154]. При изследването на тенденциите в развитието на съвременната клавирна педагогика и характеризирането на новата българската клавирна музика за деца, М. Шушулова-Павлова обхваща трите клавирни цикъла в сборника „Музикална кутийка": „Спомени от детството" (1996), „Приказен свят" (1998) и „Картини от една ваканция" (2001), като изследователските задачи са фокусирани в следните основни посоки: „Отношението на българските композитори към музикалнослуховото възпитание на детето през 90-те години на XX век; Продължават ли се традициите, оставени от 70-те и 80-те години?; Има ли нови тенденции в творчеството им и как се отразява то на музикалнослуховото възпитание на детето?"[154:130]. Красимир Милетков е един от 12-те композитори, автори на детски клавирни пиеси, които са проучени и анализирани в главната част на труда на М. Шушулова-Павлова „Български композиторски визии за слухово възпитание при усвояване на начални клавирни умения (пиеси, написани и издадени през 90-те години на XX век)" (С., 2006). Сборникът „Музикална кутийка": на Кр. Милетков се разглежда в синхрон с творби на Александър Текелиев („Албум за пиано"), Атанас Атанасов (цикъл „Игра на клавиши"), Атанас Косев (Пиеси за пиано), Йордан Гошев („На разходка с малкия принц", 1996), Николай Стойков („Смърфиолчетата", 1997-1988), Стефан Илиев („Детски албум за пиано", 1990), т. е., в обособената група композитори, чиито творби са създадени в периода 1900-2000 г. [152:57-162]. Творчеството на тези автори, сред които е и Милетков, се поставя в контекст с клавирните произведения за деца, създадени след 2000 г. – на Борислава Танева („Игри" – цикъл от 21 пиеси, 2003г.; седем миницикъла с детски пиеси, 2003), Красимир Тасков („Мъниста", албум от 12 пиеси, 2004-2005), Мирослав Данев („Малкият виртуоз", 2003), Марио Ангелов („Багатели", 2005), Николай Кауфман („Българските метроритми за пиано" – от 5/8 да 18/8, 2000) [152:163-168].

Последователното, задълбочено и обстойно разглеждане на пиесите от сборника „Музикална кутийка", съгласно целите и изследователските задачи на цитирания труд (т. е. като композиторска визия за слухово възпитание при усвояване на начални клавирни умения) е насочено към извеждане на ролята и значението им като детски клавирен репертоар в обучението по пиано [152:107-126]. В контекста на изводите от изследването на М. Шушулова-Павлова Кр. Милетков присъства като „най-популярен" от съвременните български композитори сред педагозите – пиесите му са „стигнали до преподавателите, харесвани са и са обичани от децата" [152:186]. Изтъква се значението на педагогическия му опит и влиянието на детското му песенно творчество при създаването на пиеси с педагогическата насоченост, които са „интересни, написани удобно за детето, точно преценени и имат конкретна педагогическа и техническа задача" [152:134].

Детското клавирно творчеството на Кр. Милетков се разглежда от Р. Вълкова в: „Клавирният сборник за деца „Музикална кутийка" от Красимир Милетков като репертоар за клавирното обучение" (Дипломна работа) [312:90]. Въпреки преобладаващите акценти върху подробния формален анализ, разработката съдържа приноси – както към изследването на клавирното творчество на композитора, така и като база за задълбочен и аналитичен подход към репертоара – дейност, която има важно значение в клавирната изпълнителска и педагогическа практика.

Популярността на композиторското творчество на Кр. Милетков се отразява върху използването му като музикален материал в обучението по музика. Проучването установява присъствието на произведения от Кр. Милетков (детски песни, клавирни пиеси) в образователно направление „Музика" в: част от съвременните предучилищни програмни системи; в училищни учебници (песни, клавирни пиеси, музикални игри, звукови картини); в методически ръководства, учебни помагала и др. [3-8; 17; 25; 37-45; 47; 48; 61; 62; 64-72; 91; 107-115; 133; 136; 137; 148-151].Един от най-важните въпроси, който се поставя в цитирания по-горе труд на М. Шушулова-Павлова е „за прекъснатата връзка и сериозната необходимост от реален диалог (и екипни действия), между композитор и клавирен педагог в началото на XXI век", в полза на процеса на обучение по музика и пиано [152:13 187]. Бихме добавили, че като цяло резултатността от музикалнообразователния процес на съвременния етап зависи от връзката между композитори-издатели-преподаватели-ученици-сцена (слушатели, аудитория). А творчеството и дейността на Кр. Милетков (в частност – клавирното творчество за детско-юношеска аудитория) на практика осъществява тази връзка. Демократичният характер на съвременната образователна система обуславя различните подходи в алтернативните учебници за СОУ и предучилищни програмни системи към подбора на музикалния материал. В тях, в различна степен на съотношение към останалия репертоар, присъства и съвременното българско музикално творчество за деца.

Рецепцията на клавирното творчество на Кр. Милетков в музикалнообразователните стратегии в България през последното десетилетие на XX в. и в съвременността обосновава същността на приложението му като материал (репертоар) в обучението по музика и обучението по пиано. Запознаването с творбите на Красимир Милетков в подходяща форма води до сближаване с музикалното изкуство, до обогатяване на духовния свят и разширяване хоризонтите на мислене и въображение, до развитие на художествения вкус и критическото мислене на участниците в съвременния музикалнообразователен процес. Адресираните към детската аудитория творби, чрез които тя се учи да общува с интересна, атрактивна и високо-художествена съвременна музика, кореспондираща с душевността и, определят мястото на автора сред

най-известните съвременни български композитори, които посвещават ценно и стойностно творчество на децата

БИБЛИОГРАФИЯ

Андреева, Е. (2006): *Текстови задачи и забавни упражнения по музика за 5. Клас.* София: Просвета, с. 22-23.

Андреева, Е., А. Бошнакова. (2004): *Музикална приказка. Книжка за подготвителна група на детската градина* [4-5 години]. // Поредица „Ръка за ръка". София: Просвета, с. 11.

Андреева, Е., А. Бошнакова. (2004): *Музикална приказка. Книжка за подготвителна група на детската градина* [5-6 години]. // Поредица „Ръка за ръка". София: Просвета, с. 8-27.

Андреева, Е., А. Бошнакова. (2003): *Образователно направление „Музика".*// Поредица „Ръка за ръка". Книга за подготвителна група в детската градина и училище. София: Просвета, с. 273-301.

Андреева, Е., А. Бошнакова. (2005): *Образователно направление „Музика".*// Поредица „Ръка за ръка". Книга за подготвителна група в детската градина и училище[3-4 години]. София: Просвета, с. 168-217.

Андреева, Е., А. Бошнакова. (2005): *Образователно направление „Музика".*// Поредица „Ръка за ръка". Книга за подготвителна група в детската градина и училище[4-5 години]. София: Просвета, с. 207-234.

Андреева, Ц. (1985): *Методика на клавирното обучение.* София: Музика, с. 5-8, 39-561 95.

Андреева, Ц. (2010): *Методика на музикално-изпълнителското обучение.* Обща част. Пловдив, с. 41-42.

Влаева, И. (2003): *За новата българска музика – оптимистично.* // Музика вчера и днес, №6, с. 4-5.

Виготски, Л. С. (1982): *Въображение и творчество на детето.* София: Наука и изкуство, с. 101-103.

Въжарова С. *Мястото на съвременната музика при музикалното възпитание в общообразователното училище.* // Учителят. Музиката. Децата. София: УИ „Св. Кл. Охридски", ЦИИУРК, с. 115-116.

Вълкова, Р. (2007): *Клавирният сборник за деца „Музикална кутийка" от Красимир Милетков като репертоар за клавирно обучение.* Шумен: ШУ – ПФ, дипломна работа с науч. р-л Л. Настева, с.90.

Вълчева, В. (1982): *Формиране на педагога пианист.* София: Музика, с. 20-34.

Вълчанова-Чендова, Е. (2003): *Енциклопедия на българските композитори.* София: СБК, с. 182.

Вълчанова-Чендова, Е. (2002): *Жанрови модели в българското композиторско творчество през последните три десетилетия.* // Българско музикознание, № 2, с. 16-63.

Вълчанова-Чендова, Е. (2004): *Новата българска музика през последните десетилетия: модели и интерпретации.* София: II-БАН, 39, 202.

Шушулова-Павлова, М. (2006): *Български композиторски визии за слухово възпитание при усвояване на начални клавирни умения (пиеси, написани и издадени през 90-те години на XX век).* София: Музикално общество „Васил Стефанов", Аскони издат, с. 107, 112, 126, 186, 196-201, 214-215, 238.

Шушулова-Павлова, М. (2006): *Тенденции в съвременната клавирна педагогика.* // Музикални хоризонти, №2, с. 34-39.

Шушулова-Павлова, М. (2006): *Характеристики на детската клавирна музика в България днес.* // Нови идеи в музикознанието, сборник с доклади. София: СБК, с. 130-155.

Ваня Джамбазова, гл. ас.
ШУ „Еп. Константин Преславски"
Педагогически факултет

ТЕХНОЛОГИЧНАТА КУЛТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ПРОГРАМИ ПО ДОМАШНА ТЕХНИКА И ИКОНОМИКА ЗАV-VI КЛАС И ПО ТЕХНОЛОГИИ ЗА VII-VIII КЛАС

Васил Ив. Василев

TECHNOLOGICAL CULTURE IN SYLLABI FOR HOME ECONOMY (5-6 GRADE) AND TECHNOLOGY (7-8 GRADE)

Vasil Iv. Vasilev

ABSTRACT: Educational activities in the field of Customs and technology is designed to build the foundations of technological literacy and competence of students as an essential element of their common culture.

Subjects in this area represents the steps for moving the process of building the culture and habits of the individual to the process of building basic skills for their future career.

KEYWORDS: technological culture, syllabi.

Изследването е финансирано по проект № РД-10-580/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Образователната дейност в културно-образователната област „Бит и технологии” е предназначена да изгради основите на технологичната грамотност и компетентност на учениците като съществен елемент на тяхната обща култура.

Учебните предмети в тази област представляват своеобразни стъпала за преминаване от процеса на изграждане на култура на бита на отделната личност към процес на изграждане на базисни умения за нейното бъдещо кариерно развитие. Техните стандарти са подредени така, че от:

- представата за организация и планиране на дейностите в дома да се премине към изграждане на знания и умения за организация и планиране на дейностите в света на технологиите и извън дома;
- представата за съвременно оборудване на домакинството и техниката в близкия свят, с който семейството комуникира, да се премине към изграждане на представа за основните взаимовръзки в сложния свят на техносферата на нашата планета;

• знания за управление на доходите в домакинството и потребителското поведение да се премине към изграждането на икономическа култура, както и на разбиране и диференциране на основни икономически понятия и концепции;

• разбиране на влиянието на различните професии и сфери на дейност върху живота на семейството да се премине към умения за планиране на собствената професионална кариера в едновременна зависимост от индивидуалните качества и перспективите на трудовия пазар.

Чрез учебния предмет „Домашна техника и икономика" в V и VI клас се развива технологичната грамотност на учениците по посока на начално разбиране на връзките:

- култура на бита – техника и технологии;
- научни открития – техника и технологии;
- икономика – техника и технологии.

Чрез учебния предмет „Технологии" в VII-VIII клас се постига изграждането на общия базис на технологичната компетентност на учениците, завършващи основно образование, като се поставя основата на кариерния избор в областта на социалните или индустриалните технологии. Учениците са окуражавани да:

- решават проблеми;
- проектират;
- моделират и конструират;
- опитват;
- експериментират;
- проверяват;
- оценяват;
- изработват;
- планират;
- осъществяват малки проекти.

Поощрява се умението им да приемат различни роли и позиции в процеса на обучение, като разпределяне на дейности, изпълняване на поставени задачи, оценяване, самооценяване, коригиране, работа самостоятелно и в екип.

Учениците предлагат, доказват, изразяват съмнения и планират сами свои дейности по проектиране и изработване на различни изделия и усвояване на отделни технологии. Имат възможност да избират, да вземат решения и да се самооценяват.

По всеки един от учебните предмети учениците трябва да разберат, че работата трябва да бъде планирана, организирана и извършена в условията на творчество, сътрудничество и обезпечаване с ресурси, а основните принципи са акуратност, високо качество и безопасност. Те не само трябва да познават и прилагат основни технически средства, процеси и решения на технически

задачи, а и да оценяват техническите средства според отношението между качество и цена, потребителската им стойност и влиянието им върху социалната и околната среда.

Общата цел на учебните предмети от културно-образователната област „Бит и технологии", свързана с изграждане на знания за факторите на социалното благополучие и умения за постигането му, води до необходимостта от включването в съдържателните ядра на общи понятия с интегративен характер, като ***техника, технология, икономика*** и ***култура***, а също така и на понятия, като:

- потребност;
- интерес;
- ресурс;
- стимул;
- избор;
- обект;
- количество;
- качество;
- комуникация;
- енергия;
- цена;
- пазар;
- продуктивност;
- производителност;
- инструмент;
- материал;
- модул;
- похват;
- подход;
- операция;
- стратегия;
- тактика;
- проект;
- план;
- програма;
- аргумент;
- конкуренция;
- модел;
- доход;
- кариера;
- партньорство;
- екология;
- ергономия;
- естетика;
- система;
- структура;
- оценка;
- критерий.

Учебният предмет „Домашна техника и икономика" е резултат от съчетаването на класическото преподаване на техника и технологии в масовите общообразователни училища и един сравнително по-нов за задължителното образование до 16-годишна възраст учебен предмет, който в световната практика обикновено се назовава „Домашна икономика". Чрез него се формират основни житейски умения, изграждат се умения за обобщаване при решаване на различни технологични проблеми, доминират стратегии за формиране на организираност, екипност и инициативност в работата, както и на умения, осигуряващи едновременно акуратност и предприемчивост, прагматичност на действията и дисциплинираност на духа и поведението.

В ***учебната програма*** по домашна техника и икономика се подчертава, че това трябва да бъде учебен процес за постепенно изграждане на представите на учениците за съвременен начин на живот, култура на бита и място на организационната, техническата, икономическата, здравната и екологичната култура в цялостната технологична култура на съвременния човек.

Основната роля на учебния предмет се свързва с изграждането на технологичната грамотност на ученика, убеденост в нейната необходимост и оси-

гуряване на базис за овладяване на систематичния курс по технологии в VII и VIII клас, който от своя страна развива основите на общата структура на технологичната компетентност.

Учениците се окуражават да решават проблеми, проектират, моделират и конструират, опитват, експериментират, проверяват, оценяват, изработват, планират и осъществяват малки проекти. Поощрява се приемане на различни роли и позиции в процеса на обучение като разпределяне на дейности, изпълняване на отделни задачи, оценяване, коригиране, работа самостоятелно и в екип. В процеса на обучение те предлагат, доказват, изразяват съмнения и планират сами свои дейности по проектиране и изработване на различни изделия и усвояване на отделни технологии. Имат възможност да избират, вземат решения и да се самооценяват. Във всяка отделна методична единица учениците разбират, че работата трябва да бъде планирана, организирана и извършена в условията на творчество, сътрудничество и обезпечаване с ресурси, а основните принципи са акуратност, високо качество и безопасност. Освен това те не само трябва да познават и прилагат основни технически средства, процеси и решения на технически задачи, а и да оценяват техническите средства според отношението между качество и цена, потребителската им стойност и влиянието им върху социалната и околната среда. Част от темите, които имат пряко отношение към изграждане на технологичната култура на този етап са: поведение, модели за поведение, норми, видове самоизисквания, междуличностен цикличен процес, психологически основи на влиянието, социален статус, приятелство и сработване, модели на общуване, преодоляване на конфликти и др.

В заключение може да се обобщи, че съвременната технологична култура в обучението по учебния предмет „Домашна техника и икономика" и „Технологии" V-VIII клас са включени богат комплекс от знания и умения за основите на съвременната професионална дейност, за същността и начините на организацията, управлението и осъществяване на стопанска дейност, личностни качества, които се формират или развиват в условията на технологичното обучение, подхождайки към живота като цяло и чрез осъществяване на конкретни действия.

БИБЛИОГРАФИЯ

Генчева, М. (2003): *Технологичното обучение в системата на общообразователната подготовка.* Варна.

Георгиева, В. (2004): *Обучението по техника и технологии от 6 до 16 – теория и методика*. Благоевград.

Георгиева, В. (1995): *Основи на технологичната култура. Теоретични аспекти.* Благоевград.

Наредба №2 от 18 май 2000 г. за учебното съдържание. Държавни образователни изисквания за учебно съдържание в културно-образователната област "Бит и технологии". Обн., ДВ, бр. 48 от 13.06.2000 г.; изм., бр. 46 от 28.05.2004.

Учебна програма по домашна техника и икономика за V клас. // Аз Буки, бр. 38, 2003.

Учебна програма по домашна техника и икономика за VI клас. // Аз Буки, бр. 38, 2003.

Учебна програма по технологии – VII и VIII клас. // Аз Буки, бр. 38, 2003.

Васил Иванов Василев, ас.
vasko_i_vasilev@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет

ПРАВА И ЗАДЪЛЖЕНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ ПРЕЗ ПЕРИОДА 1878–1885 ГОДИНА

Виолета К. Атанасова

RIGHTS AND OBLIGATIONS OF BULGARIAN SCHOOL STUDENTS DURING THE PERIOD 1878-1885

Violeta K. Atanasova

ABSTRACT: The research presents rights and obligations of Bulgarian school students during the period 1878-1885 reflected in normative documents. The author analyzes planned sanctions – stimulation and penalties – as means to achieve desirable behavior.

KEYWORDS: rules, students, rights, obligations, violations, stimulations, penalties

Изследването е финансирано по проект № РД-10-578/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Нормативните документи, които регламентират българското образование, се появяват за първи път през 30-те години на XIX век. Те са свидетелство за осъзнатата необходимост от въвеждане на правила, чрез които да се постигне ефективна организация на обучението и училищен ред. Поради липса на единен център на управление на българското образование през периода на Възраждането регламентацията на образованието е децентрализирана [1]. След Освобождението тя се централизира чрез дейността на упълномощен държавен орган – в Княжество България това е Дирекцията на народното просвещение и духовните дела, преименувана по-късно в Министерство на народното просвещение, а в Източна Румелия – Дирекцията на народното просвещение. Правата и задълженията на учениците са отразени в подзаконови нормативни документи – инструкции и правилници, които се подготвят от тези органи.

На 1 януари 1881 г. министърът на народното просвещение в Княжество България Михаил Сарафов подписва **Инструкция за управлението на държавните учебни заведения в Княжество България** [6]. Такива са реалните и класическите гимназии, в които децата постъпват за обучение на 10-годишна възраст, т.е. след първоначалното училище. Малка част от другите училища – първоначални и трикласни – са на държавна издръжка [7:30]. Следователно,

обхватът на подлежащите на изпълнение на тази инструкция не е голям. В глава XIII са представени правилата за поведението на учениците в училище и извън него, които отразяват правата и задълженията им. По-голямата част от тях съдържат изисквания, регламентиращи поведението на учениците непосредствено преди и по време на учебните занятия. Според инструкцията училището се отваря половин час преди започване на уроците и в това време учениците трябва да влязат в класните стаи гологлави и да стоят "мирно".

Забранява им се да внасят в училище всичко друго, освен учебните книги и пособия. При всяко влизане и излизане на учителя те са длъжни да стават прави. Учебните занятия започват и завършват с молитва. По време на обучението се изисква да пазят тишина и да говори само онзи ученик, когото учителят пита – &69, 70, 72-74. Има специално правило, което регламентира отговорите на учениците – те "трябва да са ясни, вразумителни и точни: те трябва да се произнасят с достатъчен глас и полека, дума по дума" – &75. Напускането на учебната стая и на училищната сграда по време на урок става само с разрешението на учителя. След приключване на часовете "учениците си отиват с приличната тишина" – &79. Една част от задълженията им са насочени към осигуряване на редовна посещаемост на учебните занятия. Учениците могат да отсъстват само с разрешение – за един ден от класния ръководител, а за повече – от директора – гласи &61. В този случай, както и при болест (но пак след уведомяване на класния учител при отсъствие един ден и на директора – за повече от един ден), отсъствията са "оправдани", а при липса на разрешение те са "неоправдани". Броят на последните оказва влияние върху оценката на поведението. При повече от 14 дни неоправдани отсъствия се приема, че ученикът самоволно е напуснал училището – & 82.

Друга част от правилата се отнасят за поведението на учениците извън училището и обхващат отношението на учениците към другите хора. Всеки ученик се задължава "да се отнася прилично и смирено", "с обноската си и цялата си вънкашност да показва възпитаност и образование", да се отнася учтиво към всички хора, без разлика – &83. Поставят се изисквания и спрямо взаимоотношенията на учениците – те трябва да се почитат "като братия и приятели; обиди, които са станали неволно, да ги приемат снизходително, а тия, които са станали нарочно, да не си отмъстяват за тях". Към учителите ученикът следва да проявява уважение и послушност, при среща "да ги поздравлява с приличната почет и да им гледа в очите; когато говори с тях, тряба да е откровен и искрен, без да се осмели да лъже" – &89, 90. Някои от задълженията се отнасят към хигиената на учениците – да поддържат чистота на дрехите си, както и на учебниците, учебните помагала и пособия. "Чистота на дрехите и смиреност в нравите" – това е основното изискване – &71.

Правилата съдържат и редица забрани към учениците – да се отнасят "сурово" с животни – &84, "да скитат нощем по улиците, също и денем да ходят по градът без работа и без цел", да посещават ханове, локанти и кафенета без

придружител – родители или роднини – &85, 86. Забранява им се пушене на тютюн, игра на карти, носене на бастуни, които тогава са били моден аксесоар. Разрешават се разходките в почивни дни, но само с родители, роднини и "добри другари", но строго се забранява "да дружат с развалени хора" – &87, 88.

Прави впечатление липсата на изискване за задължително посещаване на църковни служби и регламентация на поведението на учениците в църква – тема, която присъства в повечето правилници през Възраждането [1].

В глава XII, озаглавена "Дисциплина", са представени дисциплинарните мерки. В началото на всяка учебна година класният учител запознава учениците с дисциплинарния правилник на училището и им разяснява последствията от доброто или лошото им поведение. Всеки клас има „класна книга", в която учителите отбелязват отсъстващите и закъснелите ученици, както и забележките за поведението на учениците – & 62, 63. Изрично е посочено, че дисциплинарните средства се употребяват само след зряло обсъждане и точно изследване и по-рядко, защото с честата и неправилна употреба "те губят силата си". Важно уточнение е, че при "по-голяма безредица" се издирват виновните и само те се наказват, а не целия клас, освен в особени случаи – &64. Следователно, спазва се принципът на индивидуалната, а не на колективната отговорност.

Дисциплината се постига чрез прилагане на следните мерки:

В случай на непристойно поведение или немарливост по време на час като първа мярка учителят прави "устно напомняне" на ученика. Ако той не се поправи, забележката се вписва в „класната книга", а след часа преподавателят съобщава на класния учител, който от своя страна разговаря с ученика насаме и му отправя "устен укор".

Следващата степен на наказание е разглеждане на поведението на ученика в учителския съвет и след заседанието този укор се произнася от директора в присъствието на всички ученици от класа.

В долните класове за немарливост и лошо поведение ученикът може да се задължи да остане в училище за един час и да разработи "урок" под надзора на учител.

В случай на „упорито непослушание, инат и буйност" се прилага дисциплинарната мярка „затвор", която се изразява в следното: наказаният ученик се оставя сам в класната стая под надзора на някой от учителите – не повече от 2 часа на ден. През това време той трябва да изпълни определена задача. Преди да бъде затворен, ученикът получава „устен укор" от учителския съвет. С наказание „затвор" един ученик може да бъде наказван не повече от четири пъти през учебната година – гласи & 65.

Параграф 66 постановява, че телесните наказания са забранени .

Най-тежкото наказание – изключване от училище – се налага в следните случаи:

• за постоянни неоправдани отсъствия;

• след четири наказания „затвор";

• след изчерпване на всички дисциплинарни средства, когато ученикът става заплаха за училищния ред и дисциплина;

• в случай на непристойно поведение към учителите ("безчиния против учителите");

• в случай на "безнравственост", кражба и др. – чл.68.

Диференциацията на наказанията е в зависимост от вида и поредността на нарушението. За всяко наказание класният учител уведомява родителите на ученика. Те имат право да подадат оплакване до директора за едно наказание. При всеки случай на изключване директорът е длъжен да уведоми Министерството на народното просвещение. Родителите или настойниците на изключен ученик могат да обжалват в министерството. За по-сериозни нарушения на училищния ред министерството може по предложение на директора да изключи ученика от всички държавни учебни заведения – &67, 68.

Въвежда се оценка на поведението (примерно, похвално, добро, средно, укорно) и на прилежанието (примерно, неуморно, постоянно, непостоянно, слабо, никакво) – &41.

Учителите са преки отговорници за дисциплината на учениците. Класният учител ръководи дисциплината в класа си – събира информация от колегите 1-2 пъти седмично "за научния напредък и нравственото поведение на учениците, напр. за случаи на небрежност или непокорност"; контролира присъствията и отсъствията на учениците, отразени в класната книга; посещава периодично пансиона, в който живеят учениците от класа му и представя сведения пред учителския съвет – &91.

Инструкцията за управлението на държавните учебни заведения в Княжество България налага подробна регламентация на поведението на учениците в училището и извън него. В обсега й не попадат само църквата и дома на ученика. Преобладават задълженията и забраните на учениците, правата им са изключително ограничени.

На 28 април 1883 година министърът на народното просвещение в Княжество България Димитър Агура подписва **Дисциплинарен правилник за учениците в държавните гимназии и трикласни училища** [5]. Този правилник включва и трикласните училища, което означава, че обхватът на подлежащите на неговото изпълнение се увеличава в сравнение с инструкцията и в него попадат почти всички ученици, без първоначалните. Той се състои от четири раздела и съдържа правила за поведението на учениците в училището и в църква, извън училище, мерки за поправяне и оценяване на поведението на учениците. Този правилник не отменя цялата Инструкция за управление на държавните учебни заведения, тъй като тя регламентира не само поведението на учениците, а и управлението и обучението. Отменя се цялата глава

XIII от Инструкцията – "Правила за поведението на учениците в училището и вън от него" – и отпадат членовете на глава XII, които отразяват наказанията. Остават в сила &66, забраняващ телесните наказания и &67, който задължава класния учител да уведомява родителите за всяко наказание на ученика.

В правилата за поведение на учениците в училище няма съществени промени в сравнение с Инструкцията от 1881 г. Основните изисквания са свързани с посещаемостта и поведението на учениците в учебните занятия, които се покриват с тези в Инструкцията. Новост е чл.14, определящ наказание за ученик, който в продължение на един месец отсъства повече от три пъти по един и същ предмет без оправдателни причини – за първи път наказанието е напомняне от класния учител, при второ нарушение – затвор от 1 до 3 часа, при повече такива нарушения следва най-строгото наказание – изключване. "В случай на задружно отсъствие на повече ученици вземат се против тях най-строги наказателни мерки, и ако е за някои от тях това първо отсъствие" – гласи чл.14. С това наказание, макар и твърде общо, се цели предотвратяване на масовите "бягства" от учебни занятия.

Новост е и изискването в междучасията учениците да се отнасят "благоприлично". "Нарочно се забранява викане, чукане, свирене, хвърляне камъне, говорене неприлични думи и въобще всичко, което разваля училищния ред" – чл.6. Специално внимание се обръща на опазване на училищната собственост. За повреди на сградата или на училищните "принадлежности" нарушителят се задължава да заплати ремонта и да претърпи наложено от класния учител наказание. Интересен е чл.8, който определя колективна отговорност за тези повреди: "За всяко направено повреждение, в кой да е клас, отговорни са всички ученици на тойзи клас; за това всички тряба да внимават да се не повреди нищо в класа; а в случай на някое повреждение, учениците са длъжни да явят на класния си учител, кой от тях е направил повреждението; – инак, всичките ученици тряба да заплатят загубата и да претърпят определено тям наказание". По този начин се стимулира доносничеството, което е предпоставка за конфликти между учениците. Този член е твърде различен от чл.119 от Вътрешния правилник на областните реални гимназии в Източна Румелия, който постановява, че никой ученик не трябва да се задължава да свидетелства против съучениците си. Новост е и регламентираното изискване учениците да ходят на църква, а неизвиненото отсъствие не само от училище, а и от църковната служба, влияе върху оценката на поведението на ученика – чл.12, 16, 17.

На контрол подлежи не само поведението, а и социалната среда на учениците. Затова всеки ученик, който живее на квартира, се задължава в началото на учебната година да уведоми ръководството на училището за адреса си, както и за всяка последваща промяна в него. Ако директорът и класният ръководител преценят, че наемодателите са неподходящи, задължават ученика да се премести в друга квартира – чл.22.

Към посочените по-горе забрани в Инструкцията се добавя забраната за съставяне на дружества без разрешение от директора, посещение на театрални представления без придружител, както и носенето на оръжия – чл.24, 25. Не е включена само забраната за жестоко отношение към животни, което е крачка назад във възпитателен аспект.

За по-ефективно поддържане на училищния ред правилникът предвижда определяне на дежурни ученици от всеки клас. Задълженията им са отразени в чл.15 от правилника: "Дежурний ще се грижи за порядъка в своя клас измежду часовете, при ходенето в черква и на екскурзии; ще бди при проверяването присъствието на учениците в училището и в черква". Така се продължава традицията от периода на Възраждането, когато във взаимните училища помощниците на учителя – дверници, показватели и надзиратели, определени измежду учениците – отговарят за отсъствията и поведението на учениците в училище и извън него [4:151].

Раздел III съдържа "Мерки за поправяне". Те не се различават съществено от предвидените в Инструкцията, макар да има известни промени. За малки нарушения се предвижда учениците да бъдат "най-напред смъмрани", а при повторни случаи учениците от долните класове да се наказват "със стояне вън от чиновете". Тези наказания се определят от учителите по време на учебни занятия. За по-големи нарушения, както и за често повтарящи се, степените на наказанията са:

1. напомняне от класния учител насаме;

2. напомняне от класния учител пред класа, а като следваща степен – и затвор от 1 до 5 часа със задължителна "умствена работа";

3. напомняне от директора пред учителския съвет, а след това и затвор от 3 до 8 часа;

4. укор от директора пред класа с уведомяване на родителите и затвор през три почивни дни от 8 до 12 часа преди обед;

5. временно преместване в по-долен клас;

6. изключване от училището с право на полагане на изпит;

7. изключване от училището без право на полагане на изпит;

8. изключване от всички училища в Княжеството.

Ученик, който отказва да изпълни определеното му наказание, също се изключва. Наказанието изключване се придружава с уведомяване на родителите и влиза в сила след предварително одобрение от министъра на народното просвещение.

В правилника се определят и степените на оценка на поведението на учениците – примерно, похвално, добро, средно и укорно, – както и критериите, по които се осъществява оценяването. Примерно поведение получава ученик, който не е извършил никакво нарушение на училищния ред и правилника; похвално поведение – който няма наложени наказания; добро поведение –

който няма наложени по-големи наказания, от тези по т.1; средно поведение – който няма наложени наказания, по-тежки от предвидените по т.2 и 3; слабо – който е наказан по т. 4 и 5.

В окръжно до директорите на държавните гимназии и трикласните училища министър Агура отправя определени разяснения по прилагане на новия правилник. Прави впечатление, че министерството се обявява против нерегламентираното, но често прилагано, изгонване на ученика от класната стая при закъснение или нарушаване на реда в учебните занятия. Министърът препоръчва в тези случаи ученикът да се накаже със стоене прав извън чина. Нещо повече, окръжното изисква да се "внушава" на учениците при закъснение да влизат в класната стая. Тази препоръка е израз на убеждение, че отстраняването им от учебни занятия може да доведе до понижаване на резултатите от тяхното обучение [8:152].

Дисциплинарният правилник за учениците в държавните гимназии и трикласни училища предвижда още по-подробна регламентация на поведението на учениците. В обсега му вече попадат и църквата и дома. Увеличават се както задълженията, така и забраните на учениците, отпада само една, правата не са увеличени.

На 26 август 1881 година в Източна Румелия се приема **Вътрешен правилник на началните училища** [3]. Той е разработен от екипа на министър Йоаким Груев и подписан от генерал-губернатора на Източна Румелия. Глава IV – Дисциплинарни правила за ученици в начални училища – се състои от 3 раздела: 1.Поведението на учениците в училището; 2.Поведение на учениците в църква; 3.Поведение на учениците извън църква и училище. Правилата в първи раздел са подобни на изискванията относно поведението на учениците в училище в Княжество България. Държи се на редовното посещаване на учебните занятия от учениците, те се задължават да "стоят на местата си мирно, мълчаливо и уредно, па да внимават на предаването и да вършат всичко, що им заръча учителят", да не ядат по време на урок, да не напускат стаята и сградата без разрешение – чл.62, 67, 69, 70. От тях се изисква да поддържат "братски" взаимоотношения и да не влизат в конфликти помежду си. С оглед на това чл.57 постановява: "Случи ли се някой някого да закачи или да му стори пакост, то, оня, комуто е сторено такова нещо, требува да не отвръща, а да обади на учителят".

Важно задължение е опазване на училищната и личната собственост. При нанасяне на вреди се предвижда поправката да се извърши на разноски на нарушителя, а в случай, че той остане неизвестен, разноските се поемат от целия клас или цялото училище. "Учениците требува да си чуват своето и да почитат чуждото, не бива нищо да си подаряват, да си продават, нито да си разменяват" – гласи чл.58. И този правилник съдържа изискване относно външния вид и личната хигиена – всеки ученик преди тръгване на училище да се "омие,

среши и очисти" – чл.53. Той се задължава да поддържа хигиена и в учебната стая, като се грижи за чистотата не само на мястото си, а и на всичко около него. "Строго е забранено да ся плюе по одърът или по стените, да ся хвъргат остатъци от овощие, от хартии и пр. или да ся драще и шари по черната дъска, по стените, по вратата, по прозорците и пр." – постановява чл.59.

Има и правила за поведение на улицата на път за училище и вкъщи – "из пътят требува да върви мирно и прилично, да ся не размайва, да ся не зазява, да не хвръга камъне и да не задява когото срещне" – чл.55. Учениците се задължават да ходят на църква и да спазват религиозните обреди. По време на службата стоят прави, "молят се благоговейно или пеят, ако са избрани за певци, и изобщо ся държат както прилича на свято място" – чл.71, 72. Вкъщи учениците се задължават да слушат родителите или настойниците си, да се отнасят учтиво и любезно с всички. Правилата предвиждат у дома учениците "прилежно да си учат уроците и да си пишат щото им е зададено; а при това и драговолно да вършат щото им наредят родителите им" – чл.74, 75. Позволено им е да играят само игри, одобрени от родителите и през лятото да се къпят само на разрешените от тях места. В почивни дни и по време на ваканция ученикът трябва "да мирува и да се влада, както прилича" – чл.76, 77.

При неизпълнение на задълженията и пренебрегване на забраните се предвиждат следните наказания:

1. подсещане;
2. укор от учителя и заплашване;
3. стоене прав на отделно място по време на урок;
4. уведомяване на родителите;
5. извънредно зададена работа – която да им бъде полезна и за не повече от 2 часа;
6. задържане в училище със зададена работа под надзора на учителя по време на почивка на другите ученици – след приключване на учебните занятия вечер или в събота следобед в продължение на 1 до 2 часа;
7. временно изключване от училището. Предвижда се само в случай, че поведението на ученика вреди на останалите ученици. Това наказание може да наложи училищното настоятелство по мотивирано предложение на учителя или учителския съвет. Родителите или настойниците на временно изключени ученици се задължават да им осигурят частно образование, в противен случай подлежат на наказание за неспазване на закона в частта му за задължително начално обучение – чл.79-83.

За разлика от много други правилници, този съдържа не само наказания, а и средства за поощрение:

1. добра забележка;
2. похвала;
3. награда на годишните изпити – чл.84.

Правилникът изисква стриктно водене на училищната документация, която включва дневник за отсъствия и книга с данни за успеха, прилежанието и поведението на учениците – чл.85.

Главният учител упражнява надзор и носи отговорност за развитието и реда в училище, за спазването на предписанията на вътрешния училищен правилник. Учителите се задължават да поддържат училищната документация – чл.15.

Една година по-късно в Източна Румелия е приет **Вътрешен правилник на областните реални гимназии** [2] от 18 октомври 1882 година. В глава VI са представени правилата за поведение на учениците. Като се има предвид, че екипът на министерството, който разработва този правилник, е същият, разработил и Правилника за началните училища, става ясно защо правилата в по-голямата си част – относно желателното поведение в училище и в църква – не се различават съществено. Но тъй като в този правилник се визират по-големи ученици, има и специфични забрани с оглед на възрастта им, които кореспондират с предвидените в Княжество България. На учениците се забранява безцелното скитане по улиците; приятелството с хора с "недобро поведение"; посещаване на кафенета, локанти, балове и театри, освен в случаите, когато са придружени от родителите или настойниците си; пушенето на тютюн, употребата на спиртни напитки, участие в хазартни игри – чл.108. Новост е забраната на колективни жалби, "прошения" и др., писане на статии независимо от съдържанието им; участие в дружества както с хора извън гимназията, така и вътре в нея. Разрешава се само с изричното съгласие на учителския съвет да учредяват дружества с образователна цел. Също само след съгласие от управителя на гимназията се разрешава събирането на пари между учениците с благотворителна цел – чл.108, 109, 110.

Има разлика и в представените в VII глава наказателни мерки. За "нехайство или за немирно поведение и непослушност" ученикът се наказва с:

подсещане и устна забележка от преподавателя или от класния наставник;

писмена забележка в класната книга;

извънредно зададена работа от преподавателя или от класния наставник – не повече от 2 часа;

подсещане или укор от страна на управителя на гимназията в клас пред класния наставник или в педагогическия съвет;

уведомяване на родителите или настойниците на ученика.

Следващите по степен наказания се предвиждат за "дебело нехайство и за тежки погрешки":

6. задържане в училище със зададена работа под надзора на някой от надзирателите – след приключване на учебните занятия за не повече от 2 часа. На задържания ученик се дава билет със забележка с причините за наказанието и

неговото времетраене. Този билет трябва да бъде подписан от родителите или настойниците и върнат на управителя.

Ако всички тези мерки се окажат неефективни и ученикът "не ся вразуми и оправи" предстои временно или окончателно изключване.

7. временно изключване от един или от всички уроци най-много за 2 седмици. През това време наказаният е под надзора на надзирателя. Това наказание се налага с мотивирано постановление от управителя на гимназията със съгласието на педагогическия съвет.

8. окончателно изключване от гимназията. Това наказание се налага с мотивирано постановление от управителя на гимназията със съгласието на педагогическия съвет и одобрението от директора на народното просвещение.

Окончателно изключване се налага в следните случаи, представени в чл.117:

- ако ученикът в продължение на две години има слаб успех;
- ако се докаже, "че е неспособен и негоден за наука";
- ако се прецени, че поведението му вреди на останалите ученици.;
- ако отсъства от училище повече от 14 дни;
- ако фалшифицира свои или чужди свидетелства;
- ако упорства в непослушанието и недоброто си поведение или престъпи някоя от забраните в чл.108;
- ако се установи безнравствено поведение или участие в криминално престъпление.

Управителят на гимназията има право да налага и общи наказания на учениците, ако "някоя голяма погрешка го накара да прибегне до такава мярка". Тя се налага след разговор с учениците в случай, че никой не признае вината си. Виновните могат да признаят нарушението, за да не пострадат невинните. Изрично е посочено, че ученици не бива да се викат да свидетелстват против съучениците си, с изключение на простъпка, която вреди на имиджа ("честта") на гимназията – чл.118, 119.

Средствата за поощрение са:

- похвала от преподавателя или от управителя пред класа или пред "събрани класове";
- добри бележки за прилежание и поведение;
- награди от книги и други учебни пособия.

Наградите са първостепенни – за ученици с отличен успех по всички предмети (тогава отличната оценка е 10), примерно прилежание и поведение; и второстепенни – за ученици с отличен успех, но малко по-ниски оценки по 2 от изучаваните предмети (9 или 8), примерно прилежание и поведение. Предвижда се максималният брой награди за клас до 8 души да е 2, за клас до 15 ученици – 3, а до 25 ученици – 4. Наградите се раздават на тържеството след годишните изпити от директора на народното просвещение или негов упълномощен представител – чл.121-126.

В правилника се определят и степените на оценка на поведението и "прилежанието" на учениците, които се отбелязват с бележки от 1 до 5:

0 и 1 – лошо поведение и никакво прилежание;

2 – неудовлетворително поведение и слабо прилежание;

3 – средно поведение и непостоянно прилежание;

4 – похвално поведение и постоянно прилежание;

5 – примерно поведение и примерно прилежание – чл.41.

Управителят осъществява "главния надзор" над учениците в гимназията и извън нея – чл.65. Класните наставници са отговорници за дисциплината на поверените им класове. Те упражняват надзор върху "редовното следване" на учениците, реда и хигиената в класа и водят документацията – чл.78, 79. Помощници на управителя и класните наставници са надзирателите, които пряко отговарят за реда и дисциплината. Те надзиравт учениците в учебните занятия, в църквата и "на общи разходки", по време на междучасия. Първи влизат в гимназията и последни излизат от нея. Задължени са най-малко веднъж месечно да посещават пансионите и домовете на учениците, да събират сведения за тяхното поведение и да предават доклад до управителя – чл.80,81.

Правилниците в Източна Румелия съдържат по-стриктна регламентация на поведението на учениците, включително и в свободното време, в сравнение с Княжество България.

***

Училищните правилници съдържат норми на поведение, които целят да превърнат училището не само в образователна, а и във възпитателна институция. Усилията на законодателя са насочени към ефективна организация и провеждане на процеса на обучение и постигане на желателно поведение на учениците в съответствие с обществените нагласи и очаквания. Правилата не са ограничени в рамките на училищния ред, а обхващат поведението на учениците и извън училището – на улицата, в църквата, у дома. Техните права са твърде ограничени и обвързани с разрешение от класния учител, директора, родителите. Задълженията им, определени в тези нормативни документи, могат да бъдат обединени в следните групи:

1.**Относно обучението** – основните задължения са свързани с редовно присъствие на учениците в учебните занятия и спазване на тишина и определен ред при провеждането им.

2.**Относно възпитанието –** основните задължения на учениците са свързани с:

отношението към църквата и религията – изисква се задължително посещение на църковните служби от учениците и спазване на установения ред и благоприличие – не е отразено само в 1 документ.

отношението на учениците към другите хора – изисква се уважение към

другите хора, почит и подчинение на учителите и дружелюбност към съучениците.

отношението към животните – застъпено е само в един документ – забранява се "суровото" отношение към тях.

външния вид и хигиената – налага се спазване на лична и обществена хигиена и добър външен вид.

отношението към личната и обществената собственост – поставят се изисквания за опазването ѝ – не са включени само в един документ.

Нормативните документи съдържат и множество забрани**,** диференцирани според възрастта на учениците – безцелно скитане по улиците, посещаване на развлекателни заведения, включително и театри, употребата на тютюн и спиртни напитки, участието в хазартни игри, носенето на оръжия и др.

Правилниците посочват и методите, чрез които се регулира поведението на учениците. Акцентира се върху негативните въздействия. Нежелателното поведение, свързано с неизпълнение на задълженията и пренебрегване на забраните, се санкционира със съответни наказания. Те са диференцирани според вида на нарушението, неговата поредност и възрастта на учениците (образователната степен). Телесните наказания категорично се забраняват в Княжество България. В Източна Румелия такава забрана липсва, но и не се предвижда приложението им. В нормативните документи в Източна Румелия е определено желателното поведение и отличният успех да се стимулират с награди. Въвежда се училищна документация, в която се отразяват присъствието и успеха на учениците, както и оценка на поведението и прилежанието. Отговорници за спазване на реда и дисциплината в училище, съответно за изпълнение на задълженията и спазване на забраните, са управителите/главните учители, учителите и най-вече класните наставници. Тяхната дейност се подпомага от дежурни ученици – в Княжество България, и надзиратели – в Източна Румелия.

През периода 1878-1885 година се поставят основите на българското образование в рамките на свободна България. Нормативната му уредба, особено в частта за дисциплината на учениците, продължава традициите от периода на Възраждането. И след Освобождението се акцентира върху задълженията на учениците и в много по-малка степен са засегнати техните права. Налагат се множество ограничения и забрани. Регламентира се не само поведението в училище, а и личния живот. Всичко подлежи на контрол и оценка – поведение, "прилежание", социална среда. Ученическите задължения, както и мерките за гарантиране на тяхното изпълнение, не се различават съществено в Княжество България и Източна Румелия. Те са насочени към постигане на дисциплина, основана на подчинението.

БИБЛИОГРАФИЯ

Атанасова, В. (2009): *Нормативна уредба на дисциплината в новобългарското училище през Възраждането.* // Педагогика, Pedagogika, № 3-4, 126-144.

Вътрешен правилник на областните реални гимназии. (1884) // Сборник от закони, правилници и наредби по дирекцията на народното просвещение в Източна Румелия от 1879 до края на 1883г.. Пловдив: Областна печатница.

Вътрешний правилник на началните училища. (1884) // Сборник от закони, правилници и наредби по дирекцията на народното просвещение в Източна Румелия от 1879 до края на 1883г.. Пловдив: Областна печатница.

Груев, И. (1906): *Спомени на Йоаким Груева от ученичеството му при Неофит Рилски.* // Училищен преглед, № 1, 149-155.

Дисциплинарен правилник на учениците в държавните гимназии и трикласни училища. (1883)// Учебен вестник, № V-VI.

Инструкция за управлението на държавните учебни заведения в Княжество България. 1881г. (1990)// Управление на образованието, № 6.

История на образованието и педагогическата мисъл в България. (1982): Н. Чакъров (съст.). т.2, София: Народна просвета.

Окръжно 1039. До г.г. Директорите на държавните гимназии и трикласни училища. (1883)// Учебен вестник, № V-VI.

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

ОСОБЕНОСТИ НА ЕМБЛЕМАТА КАТО ОБЩОХУДОЖЕСТВЕНО ЯВЛЕНИЕ

Дарина Г. Василева

SOME CHARACTERISTICS OF THE EMBLEM AS A PHENOMENON OF ARTISTIC CULTURE

Darina G. Vasileva

ABSTRACT: The author provides a brief historical review of some key moments in the development of the emblem. Object of study is the emblem in art and the problems in the interpretation of a work of art.

KEYWORDS: Symbol, Emblem, Canon, Conventionality.

Изследването е финансирано по проект № РД-10-584/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Една от основните цели на образованието и възпитанието в сферата на изкуството е такова общуване с художествената творба, което да поставя на изпитание личната способност за реакция при досега с нея, а по този начин да допринася за формиране на индивидуалността у човека. Отличителна характеристика на художественото съдържание е неговата многозначност, която предполага момент на самоизразяване, на тълкуване, на диалог между произведението – предмет на възприемане и осмисляне, и контекста, в който се осъществява познавателното и оценяващо мислене на възприемащия. Какви са обаче границите на адекватност при един художествен прочит? Отговорът на този въпрос до голяма степен зависи от съобразяването с типа символика, върху който се изгражда художествената творба.

При опита за теоретично разграничаване на символа от съседни структурно-семантични категории прави впечатление, че като моделно, системно и закономерно разчленяване на една обобщена функция на действителността в безкраен ред единичности [3:11-12] той няма точно фиксирано и конвенционално значение. При емблемата е тъкмо обратното. Тя е „точно фиксиран, конвенционален и въпреки своята условност напълно общопризнат знак както с най-широко, така и с най-тясно значение“ [3:122]. Същността на емблемата се състои в конвенционалното обозначение на едно или друго обществено-историческо или личностно значение. Това показва, че за да

очертаем границите на адекватност при художествения прочит на една творба, от съществено значение е да се спрем именно на емблемата – „другото лице“ на символа като безкрайност от значения.

* * *

Краткият исторически преглед на някои основни моменти от развитието на емблематиката показват, че като структурно-семантична категория емблемата само на пръв поглед изглежда лесно разграничима и може да се определя еднозначно. В повечето случаи се потвърждава изводът на А. Лосев, че както за всеки жив символ, и за нея е характерно многообразието – следствие от сливане на най-различни структурно-семантични категории в едно неразделно цяло.

Първите признаци на постепенно диференциране на емблемата изследователите отнасят към времето на прехода от Античността към Средновековието. Сред тях се открояват интересът към:

- йероглифа, погрешно възприеман изключително като идеографско писмо – традиция, поставена от Хораполон (IV в.), намерила множество привърженици в по-ново време: Фр. Колона „Hypnerotomachia“ (1499); Пирхаймер с латинския превод на Хораполоновата „Йероглифика“ (1517), илюстрирана от А. Дюрер; П. Валериано „Hieroglypfica sive de sacris Aegyptorum“ (1556); А. Кирхер „Oldipus Aegiptaciae“ (1652-1654) и др. [4];
- калиграфията, при която буквата от служебна фиксация на звук на речта прераства в „предмет на особено любуване и преклонение, в нещо сакрално, което има свое битие, свой впечатляващ облик“ [2, I: 159];
- монограма, който носи сакрален смисъл чрез значимо от естетическа гледна точка съчетаване на елементи от няколко букви, при това идеографично, като своеобразна реставрация на знаковата структура на йероглифа в епохата на азбучната писменост [2, I: 159].

Предшественици на емблемата са и родовите гербове, както и „отличителните значки“ (ит. *impresa*), прикрепвани към щитове, шапки и оръжие, които получават разпространение около XIV век в Бургундия (Франция), а малко по-късно и в Италия.

Трябва да подчертаем, че тълкуването на горепосочените форми, опитът от създаването на които е концентриран в емблемата, апелира значително по-настойчиво към многозначност или най-малкото към значение, известно на ограничен кръг от хора, на посветени, отколкото към точната фиксация от семантична гледна точка.

А. Шьоне основателно обръща внимание върху една важна препоръка в трактата на П. Джовио „Диалог“ (1555): всяка добра „импреза“, чието тяло е изображението, а душата е словото (девизът), трябва да спазва добра пропорция между тях – да не бъде толкова неясна, че да я тълкува Сибила, нито пък толкова очевидна, че да е разбираема за всеки плебей [5:43].

Относно тълкуването на йероглифите Л. Фолкман отбелязва, че практи-

ческата непригодност на трактата на Хораполон ни най-малко не е смущавала неговите последователи. Те считали, че „макар за думи на египтяните да са въведени изображения на предмети, в тях се крият много неща, които съответстват на мъдростта на философите, поетите, на историята и дори на божествените науки“ [7:41]. Това разбиране дава големи възможности в емблематиката да навлязат мотиви и идеи от религиозния и художествения опит на Древния Изток. По такъв начин пътят към полисемантизма на емблемата се оказва широко открит.

Сред придобилите през XVI-XVII век изключителна популярност сборници от емблеми, „Емблематика“ на А. Алциат (1531) заслужава по-специално внимание главно заради синтеза между основния канон на изображение със съпътстващ девиз и навлезлите нови мотиви – резултат от активната работа на многобройните съставители на сборници. Структурата на емблемата представлява „триада“ – изображение (pictura, icon, imago), девиз (inscriptio, motto), епиграматичен текст под изображението (subscriptio).Очакваното лесно тълкуване на основата на така очертаната схема обаче е само привидно. Самата схема би била подвеждаща, ако не се вземе под внимание следното [4:22-24]:

- смисълът на емблемата възниква в процеса на взаимодействие между елементите на триадата, от което се поражда метафоризиран образ;
- изображението на емблемата се превръща в средоточие на възможни значения, които се развиват от първоначалното метафорическо преосмисляне;
- между изображението и „умствения образ“ (Sinbild) са налице два или няколко смислови плана, съотнесени един към друг;
- границите на „умствения образ“ се определят от характера и богатството на асоциативността, ето защо са винаги в известна степен размити;

Емблемата като зрима овеществена метафора обозначава не самия предмет, а нещо скрито, нещо различно от него.

Отсъствието на строга фиксация на значението обаче се свързва само с едната от основните тенденции в развитието и функционирането на емблемата. Оказва се, че тя съчетава динамичност и връзка с традицията. Това се потвърждава от наличието на:

- постоянен кръг от изображения;
- едни и същи начини на осмисляне;
- постоянни връзки между изображение и метафорическо значение, които вече ограничават множествеността от значения.

Въпросите, които поражда емблемата, далеч надхвърлят пределите на художествената култура. Тук ще се ограничим с проявите на емблематичност в сферата на изкуството в контекста на проблема за тълкуването на художествената творба. И тъй като отделните видове изкуства не се развиват във вакуум, а си влияят взаимно, всяко изолирано разглеждане на емблемата в рамките на даден вид изкуство, без да се съобразяваме с това, че тя е преди всичко общоху-

дожествено, нещо повече, общокултурно явление, крие риск от едностранчивост и погрешност на изводите. Това е достатъчно основание да приемем за отправна точка някои особености на емблемата като общохудожествен проблем.

Като разновидност на символа емблемата е естетически феномен с общо значение, който се възвръща на различни стадии от естетическата еволюция и не се покрива с понятието за определен стил. Този извод се потвърждава от задълбочените анализи на С. Аверинцев върху символа на късноантичната и ранносредновековната епоха, от изследванията на редица автори върху поетиката на Барока, а и от интереса към този феномен на представители на изящната словесност на XX век, какъвто е Г. Аполинер.

Емблемата налага отпечатък върху развитието и функционирането на различни видове изкуства: в живописта чрез проникване на емблематични мотиви (Vanitas), влияе върху някои жанрове (напр. надгробен портрет); в декоративното изкуство, в което авторите ползват готови образи от различни сборници с емблеми; в архитектурата, повлияна от емблематиката не само при художествената декорация, но и в създаването на ансамбли, осмислени като многозначни емблеми какъвто е Храмът на св. Боромеус във Виена или пък архитектурният план на Версай.

Готови формули с продължителни традиции, вариране на общоизвестни образи и ситуации, претрупана риторика, съпътствана от пространни описания, сравнения и дискурси – всичко това до голяма степен характеризира и бароковия прециозен роман на Ф. Цезен (1619-1689), А. Бухholц (1607-1671), Д. фон Лоенщайн (1635-1683) и народния роман на Й. Мошерош (1601-1669) и Х. Гримелсхаузен (1621-1696).

В театъра емблемата дава отражение върху монолога, диалога, сценичното оформление, даже върху самото заглавие на пиесата, но особено отчетливо се проявява във включваните пролог, неми картини, хор и епилог за коментар и оценка на театралното действие.

Назидателното уподобяване в достъпен и зрим образ, характерно за емблемата, обяснява нейното силно влияние върху литературни жанрове като нравоучителните „примери“(лат. *exemplum*), неразделна част от проповедта.

Макар и кратък, предложеният преглед не може да подмине един основен въпрос: благодарение на какви признаци емблемата изпъква в общото родово понятие за символ [2, I: 158]? От отговора зависи доколко правомерно е съпоставянето на късноантичната и ранносредновековната символика със символиката на XVI-XVII, отчасти и на XVIII век. Ще формулираме по-обобщено същността на проблема: ако приемем, че емблемата е феномен, който се възвръща на различни стадии от естетическата еволюция, главната задача е да установим по какви признаци са съпоставими тези стадии.

Първият основен признак е свързан със съотношението „знак-образ“. Отличителен белег на емблемата е „намаляване сетивността на образа и нарастване сетивността на знака“ [2, I: 160]. Интересни примери ще намерим в поезията – всевъзможни „фигурни“ композиции и акростихове.

Вторият признак на емблемата като разновидност на символа е „свободата от императива на емоционалната хармония между означаващо и означавано, гравитирането към замяна на връзката според емоционално съответствие с връзка според емоционален контраст“ [2, I: 160]. Тази особеност поставя на изпитание способността на тълкуващия да не се поддава на изкушението да прави оценки от позицията на един съвременен художествен вкус.

М. Друскин поддържа друго становище: „Художественото равнище на немската поезия тогава (XVII-XVIII век – Д.В.) е било ниско. Тромавата, обременена с метафори реч, сантименталната баналност, претрупана с маниерни украси, предвзетата тържественост, съчетана с битова прозаичност, тези неприемливи за нашия художествен вкус качества – пише М. Друскин – още повече се задълбочават в съчиненията на посредствените поети, произвеждащи стихове, предназначени за композиторите.“ [6:41] В много случаи обаче онова, което от съвременна гледна точка оценяваме като „безвкусица“, се подчинява на парадоксалната „антиестетична“ естетика на контраста между знака и означаваното. В своите историко-културни паралели С. Аверинцев привежда за пример стихове тъкмо от немската къснобарокова поезия – текста на Ария № 32 из „Йоханес пасион“ на Й. С. Бах: „*Erwäge, wie sein blutgefärbter Rücken// in allen Stücken//Dem Himmel gleiche geht.// Daran, nachdem die Wasserwogen// Von unsrer Sündflut sich verzogen,// Der allerschönste Regenboden// Als Gottes Gnadenzeichen steht.*“ В този поетичен текст израненият от бичуване гръб на Христос е сравнен с „най-прекрасната дъга“ – образ, детерминиран от общото умонастроение на Барока с характерното за него преобладаване на темата „Deus in rebus“. Но точно вкусът към парадоксалната емблематика сближава тази епоха с късноантичното и ранносредновековното време. В поезията на Роман Сладкопевец (VI век) евнусите от двореца на византийските императори са сравнявани с ангели, пурпурното мастило на императорския подпис върху документите – с кървящите рани на разпнатия Христос, а папирусовата хартия – с окървавеното му тяло, покрито с рани от гвоздеи и копия. През други епохи сравняването на раните с писмо или орнамент носи характера на жесток, гротесков и циничен хумор. Но за поета от ранновизантийската епоха това съвсем не е така. При него няма и следа от хумор, да не говорим за цинизъм. Напротив – свидетели сме на една безусловна сериозност. И тъй като тази символика е характерна не само за творчеството на Роман Сладкопевец, можем да говорим за съзнание на цяла една епоха. Затова всяка оценка на ранновизатнийската или на бароковата поетика, независимо дали един художествен факт според нас е израз на безвкусица, или – обратното – на острота и смелост, е неуместна, просто неистинна. Тук няма предизвикателство към канона. Има канон [1:120-121].

В приведените примери дисонансът между означаващо и означавано не пречи, а допринася за изграждането на символната структура. Същото това

обстоятелство обаче се превръща в бариера пред съвременния тълкувател. Парадоксално, но тъкмо емблемата като фиксиран, конвенционален и общопризнат знак както с най-широко, така и с най-тясно значение често се оказва врата, заключена със седем ключа. И не случайно. Конвенционалността е конвенционалност не изобщо, а за дадена епоха. Затова емблемата като символна структура, представляваща „някакво изказване и съобщение за духовната и душевната атмосфера на епохата [...] може да бъде разчетена правилно само в „големия контекст" на историята и по никакъв начин извън него" [2, I:161]. Несъобразяването с тази истина е главната причина за проблемите относно правомерността на един художествен прочит.

Съществува ли тогава разлика между отделните интерпретации на едно емблематично произведение? Очевидно е, че съществува. В противен случай самият проблем за интерпретацията би станал безсмислен. Неговата същност обаче се заключава не в това дали има разлика, а в степента на тази разлика. Емблемата като символ със специално предназначение – „конвенционален" символ – също притежава основните белези на общата структурно-семантична характеристика на символа: на първо място – моделното, системно и закономерно разчленяване на една обобщена функция на действителността в безкраен ред единичности. Но разликата между отделните единичности е толкова малка, че в повечето случаи тя се възприема като липса на разлика. Колкото по-строга е конвенцията, толкова различията между отделните интерпретации стават по-трудни или невъзможни за разграничаване.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аверинстев, С. (1977): Поэтика ранневизантийской литературы. Москва.
2. Аверинстев, С. (1990): *Бележки към бъдещата класификация на типовете символи.* София: Идеи в културологията, т. I.
3. Лосев, А. (1995): *Проблема символа и реалистическое искусство.* Москва.
4. Морозов, А., Л. Софронова. (1979): *Емблематика и ее место в искусстве барокко.* Москва: Славянское барокко: историко-культурные проблемы епохи.
5. Giovio, P. (1555): Dialogo dell' impese militari et amorose. Lion. Quote by: Schöne, A. (1968) Emblematik und Drama im Zeitalter des Barock. Überarbeitete und ergänzte Auflage. München.
6. Druskin, M. (1976): Passiony i messy I. S. Baha. (Passions and Mass by J. S. Bach), Leningrad.
7. Volkmann, L. (1923): Bildenschriften der Renaissance. Leipzig.

Дарина Георгиева Василева, доц. д-р
e-mail: lns_varna@abv.bg
ШУ„Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет

ЖИВОПИСТА НА 80-ТЕ ГОДИНИ КАТО ПРЕДПОСТАВКА ЗА ПОЯВАТА НА АВАНГАРДА И РАБОТА С НОВИ ЖИВОПИСНИ МАТЕРИАЛИ ВЪРХУ НЕГРУНДИРАНИ ОСНОВИ

Димитър Н. Чолаков

PAINTING OF THE 80'S AS A PREREQUISITE FOR THE EMERGENCE OF THE AVANT-GARDE AND WORK WITH NEW MATERIALS ON UNPRIMED SCENIC BASES

Dimitar N. Cholakov

ABSTRACT: In the 80's, painters were pioneers in building the image of modern art and lay the foundation for the introduction of more and more modern art forms and tendencies.

The beginning of modern art has put artists in a new situation which inevitably leads to the introduction of the avant-garde and painting. Work on unprimed surface involving materials such as flax, hemp, jute, stone, wooden surfaces, metal as well as dry pigments, epoxy resins, etc., also implies the use of new technological skills.

All these new techniques and technologies are a vital part of the major in Techniques and Technologies in Painting at the Episkop K. Preslavski University of Shumen.

Изследването е финансирано по проект № РД-10-579/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски"

Живописта през 80-те години се характеризира с няколко основни момента. Продължилия почти четири десетилетия период на естетически застой вече окончателно е преодолян. Голяма част от българските художници не се притесняват да експериментират, а и информацията за европейското и световно изкуство е все по достъпа за творците. Все повече се разширява относителната независимост на българските художници, както и ролята им в обществените и образователни структури става все по утвърдена. На практика този период представя една много по сложна и многообразна картина от годините до тогава. Живописците са едни от първите, които изграждат образа на съвременното изкуство и поставят основата за навлизането на все повече съвременни художествени форми и тенденции. Това е период на зараждане на българския авангард. Логично е в първите опити да присъстват доста заемки, дори наивно копиране на теми, повторения на арт инсталации и художествени акции. За съжаление поради тяхната експерименталност и в голяма степен

спонтанност, те не остават част от културното ни наследство, тъй като почти не присъстват в художествените музей, но благодарение на тях живописта „напуска“ формата на картината с маслени бои и открива нови художествени идеи, които реализира и с нови материали.

Много бързата трансформация на живописта с навлизането на модерните форми и материали става благодарение на една от най-характерните черти на българския творец. Художниците у нас имат изключително ярка авторска индивидуалност. Това предполага непрекъснато търсене на нови изразни средства, предполага уникална и автономна авторова позиция и художествена реализация.

Още в началото на 80-те години работят редица живописци в изведени от западно-европейското изкуство стилистични направления. Характерни от този период са някои автори с художествени прояви в чиста форма, като експесионизъм и абстракционизъм. Особенно впечатление правят творбите на българските хиперреалисти.

Живописта през тези години създава усещане за обръщане на погледа на твореца навътре, това е период с доминираща поетична самотност, меланхоличност, интровертност, алеанация на екзистенциални състояния.

Модерната живопис на 80-те години не е изкуство на крайности характерни за някои европейски и световни художествени школи. Двояката поука, която българската живопис от този период носи е от една страна предпазване от фатални опасности на един път изпълнен с примамливи, но неосмислени естетически и художествени прийоми и от друга, като обръща вниманието му най-често върху нови, неизследвани или забравени страни на живописта.

Опитът на модерното изкуство от този период, независимо от това дали се приема и до колко естетически е оценен, промени неизбежно последвалите го критически норми при оценката на живописта. Поставеното начало на модерното изкуство, отприщи фантазията на твореца и подпомогнат от настъпилите политически промени, много автори се впуснаха в реализирането на авангардни форми, понякога по-скоро наподобителни, но неизбежни, като етап от българската живопис.

В началото експериментът беше свързан с естетическата форма и художествен похват, но той все още се реализираше върху платно, като основа и изпълнен предимно с маслени бои, в редки случаи с темпера, а в по-късен етап и с акрил. Много често картините бяха рамкирани, тъй като те имаха все още „украшателски“ функции.

Съществена роля, като пластичен момент на живописните картини от този период вече беше фактурата, донесена у нас от някои автори, които имаха възможността да посещават западноевропейски и световни модерни музеи и изложби.

С преминаването от XX в XXI век светът на изкуството и в конкретност живописта силно се промени като изказ и изразни средства. Затова същест-

вена роля изиграха бързото развитие на техниката и технологиите, това премоделира отвътре нашата природна сетивност, наложиха се нови кодове при реализирането и възприемането на художествените произведения. Езикът на изкуството не можеше да губи време в разточителна разказвателност и картините все по-често се превръщаха в знакови. Визуализирането на художествени обекти стана колкото образно наситен, толкова и синтетично обобщен.

Бързата реализация на възникналата идея, беше предпоставка за използването на нови живописни основи и материали. Така се появиха живописци, които започнаха да използват негрундирани основи от зебло, лен, юта, плюш, кадифета. Тази нова технология предполагаше нови художествени форми и технологични умения. Картините, живописвани по този начин, даваха възможност както след това да бъдат опъвани върху рамки, така и свободното им експониране върху естествени стени, интериора или галерийни пространства. Използва се и характерната за материала фактура на основата. Работата върху негрундирани платна има и своите недостатъци. На първо място, това е попиването и избиването на задната страна на основата на полаганите живописни смеси. По този начин бъдещата реставрация става изключително трудна, а в някои случаи почти невъзможна. Възможно е и при експониране в неподходящи помещения и депа на галерии, появата на молци и други вредители, затова е необходимо картините периодично да бъдат третирани с различни препарати. Почти не могат да бъдат използвани маслените бои или ако това става те винаги трябва да се полагат върху изсъхнал слой акрилна боя.

За работа върху негрундирано платно най-често се използват различни видове пигменти, свързани с различни акрилни лепилни смеси. Могат да се използват и тушове, спрейове и анилинови бои, които дават акварелен ефект и подчертават фактурата на негрундираната основа.

Някои автори предпочитат да живописват върху негрундирани дървени плоскости. В този случай на места плоскостта не се живописва, като за ефект се използва характерния фладер (шарка) на основите, направени от различни видове дървесина. Върху такива основи може да се живописва с темпера и акрил, а после да се наджживописва с маслени бои. Може и направо да се работи с маслената боя.

Има и живописни работи, правени върху каменни късове и плочи. В тези случаи се използва формата на каменната основа, като се живописва изключително само с акрил и маслени бои. Такива произведения са доста проблемни за транспортиране и експониране в изложбени пространства. Те са предназначени по-скоро за интериор, като се съчетават особено хармонично с естествения камък, дърво, тухли и различни мазилки.

Работата върху метални основи е по-специфична и налага познания по химия, тъй като част от боите са окиси на различни метали и при неправилно

избиране на цвета може да възникне химическа реакция с основата и резултатът от живописта с времето ще се промени, а дори може и да изчезне напълно. При металните основи се използват различните патини, а може да се променя и самата им повърхност с ъглошлайфове, шкурки, електрожен и оксижен. Както при каменната основа те трудно се транспортират и експонират, но са много благодатни за различни интериорни пространства.

При създаването на живописни творби върху каменна или метална основа се използва и оцветена епоксидна смола. При втвърдяване процесът е необратим и това позволява експонирането им на открито.

Всички тези нови живописни техники за работа върху негрундирани основи налагат след приключване на живописването фиксиране на завършената творба. Мастиксовия краен ферниз може да се нанася върху дървото и камъка, докато върху текстилните основи, тъй като се използват пигменти и акрилни бои, се нанася фиксаж със спрей. Ако е използвана оцветена епоксидна смола върху метална основа също се пръска с фиксаж, който покрива патината на метала и забавя химическата реакция при контакта му с въздуха.

Тези нови техники и технологии са част от съвременната живопис и като такива намират приложение в обучението по дисциплината „Техника и технология в живописта“ на магистърска програма „Педагогика на обучението по пластични изкуства-живопис“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

ОРГАНИЗАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯТА ПО ТЕКУЩА ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА ЗА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ "ПЕДАГОГИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО"

Димитър И. Балкански

ORGANIZATION OF CLASSES IN CURRENT TEACHING PRACTICE FOR STUDENTS IN PEDAGOGY OF TEACHING FINE ARTS

Dimitar I. Balkanski

ABSTRACT: The current practice aims to include students in the real profession of the teacher and their individual carrying out of educational process in Fine Arts teaching under the indirect guidance of a teacher-trainer. In carrying out this practice, students have a thorough preparation for each lesson plan and use various forms and means for completing their tasks and objectives.

KEYWORDS: current teaching practice, trainee teacher, mentor teacher, teacher-trainer

Изследването е финансирано по проект № РД-10-577/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски"

Текущата педагогическа практика (ТПП) има за цел включването на студентите в реалната професионална дейност на учителя и самостоятелно осъществяване на учебно-възпитателен процес по изобразително изкуство при косвеното ръководство на преподавателя-методист.

Задачите на ТПП са свързани с формиране и развитие на умения у студентите за:

- прилагане на знанията на практика при провеждане на конкретния урок или други форми и дейности;
- самостоятелно разработване, организиране и провеждане на урока по изобразително изкуство;
- придобиване на умения и навици за педагогическа работа в различни образователни степени в училище;
- прилагане на съвременни форми и педагогически технологии;
- придобиване на увереност и самочувствие, за решаване на планираните образователни и възпитателни задачи и вземане на самостоятелни решения;

- анализиране, мотивиране, оценяване на собствената си педагогическа дейност и готовност за упражняване на учителската професия;
- отговорно, критично отношение към своята педагогическа работа и работата на студентите, включени в групата за практическо обучение;
- работа с учениците, отчитайки техните индивидуални възможности и потребности, придобит опит в познавателното, творческото, емоционалното и социалното развитие;
- толерантност и търпимост към ученическата аудитория в хода на учебно-възпитателния процес по изобразително изкуство.

Подготовката на студентите за провеждане на урок по изобразително изкуство включва:

- проучване на методическа и теоретико-изобразителна литература;
- определяне на темата и вида на урока;
- определяне на структурата на урока;
- определяне на целите и дидактическите задачи с оглед възрастовите изобразителни възможности на учениците;
- използвани подходи, методи и похвати и тяхното оптимално съчетаване в урока;
- подбор на съответното учебно съдържание – планиране на определен обем визуална и научна информация;
- избор на необходимите изобразителни материали, техники на работа, изразни средства;
- определяне на организацията на ученическата изобразителна дейност – поставяне на изисквания (задължителни, избираеми);
- възможности за осъществяване на междупредметни връзки;
- възможности за обсъждане на изобразителните резултати на учениците, оценяване и обобщена преценка от страна на студента;
- запознаване с учебните пособия (учебници, книга за учителя и др.) по изобразително изкуство за съответния клас;
- подбор на дидактични материали и нагледни средства;
- изготвяне на подробен план-конспект на урока;
- представяне на план-конспекта на преподавателя-методист за консултация;
- среща-разговор с базовия учител за получаване на указания за подготовката на урока и обсъждане на вече готовия план-конспект;
- посещение на предходния урок по изобразително изкуство с цел опознаването на учениците и по-непосредственото включване на студентите в учебно-възпитателния процес.

За реализиране на урока по време на ТПП студентите изготвят план-конспект. Той съдържа: тема на урока; цели на урока; задачи на урока; методическа организация на урока – използвани учебни и специфични методи,

предварителна подготовка за урока, части на урока – уводна част, основна част, заключителна част.

Текущата педагогическа практика на студентите от специалност Педагогика на обучението по изобразително изкуство (ПОИИ) се провежда на два етапа:

I етап: Изнасяне на урок пред групата студенти

Организацията на педагогическата практика през този етап включва: *подготвителна част* (студентите се запознават с конкретните задачи и съдържанието на предстоящата практика и осъществяват определена подготвителна дейност), *основна част* (провеждат се уроци като се изпълняват конкретни изобразителни задачи) и *заключителна част* (обсъждат се и се оценяват резултатите от изобразителната дейност на студентите-ученици).

В своеобразна *"делова игра"(*метод за изучаване, усвояване и апробация на определени модели на професионални решения и съответстващи действия, в които се имитират ситуации с избор на техния оптимален вариант) на студентите се предоставя списък с теми за уроци по изобразително изкуство и описание на условията, при които ще се провежда урокът.

Подборът на темите предвижда осъществяване на изобразителна дейност в различни жанрове, с разнообразни форми на работа по изобразителни дейности и с различни материали, техники и изразни средства.

Студентът, който провежда урока по изобразително изкуство (с изготвен план-конспект), играе ролята на учител, а групата студенти играят ролята на ученици. Провеждането на урок пред групата позволява осъзнаване на отговорността от студента-учител към собствената му подготовка и за ефекта от реализиране или нереализиране на целите и задачите, преди да навлезе в реални условия в училищна среда.

Студентът-учител, който е в позицията на обучаващ, прави самооценка (самонаблюдение, самокоригиране) на своята дейност при конферирането на урока. За самооценка се използват знанията и опитът на студентите от анализа на уроци по време на хоспитирането. Съобщават се целите и задачите на урока и се прави преценка за реализирането им. Отчитат се забелязаните недостатъци в проведения урок и се търсят причините за тях, както и средства за преодоляването им.

Прави се самооценка и на умението на работа върху: класната дъска; рационалното използване на изобразителните материали и демонстрираните техники; комуникативните умения; уменията за организиране на наблюдение; умението да се задават точни и подходящи въпроси; умението да се изслушват отговори и преценява верността им. Вниманието се фокусира и върху външния вид, мимиките, жестовете, нивото на художествено-теоретичните знания на студента-учител.

Останалите студенти от групата, които се превъплъщават в ролята на ученици, дават както верни, така и грешни отговори на въпросите, поставени от студента-учител, правят записки по урока. Така те едновременно са и

участници, и наблюдатели на урока, което мотивира студентите да осъществяват съзнателна предварителна подготовка за занятието, независимо че не изпълняват ролята на учител. Всъщност тези студенти играят различни роли през подготовката, провеждането и конферирането на урока. По време на подготовката за занятието са *учители*, при протичането на урока са *ученици и наблюдаващи*, а при конферирането изпълняват ролята на *експерти*.

II етап: Изнасяне на урок в реални условия

През втория етап в текущата педагогическа практика участващи са: *ученици, студент-учител, студенти-наблюдаващи, преподавател-методист и учител*. Студентите подготвят и провеждат самостоятелно по един или повече уроци (в зависимост от предвидените в учебния план на специалността часове, броя на студентите в групата и учебното време). При подготовката за провеждане на урок по изобразително изкуство стажант-учителите имат известна свобода при избора на училище, клас, конкретна паралелка и базов учител.

Вторият етап на текущата педагогическа практика се осъществява в базовите училища в гр. Шумен. Учебните занятия по дисциплината се провеждат през последната година на обучение на студентите (в VII семестър) под ръководството на преподавател-методист и базов учител.

При провеждането на ТПП студентите поемат организацията и осъществяването на учебно-възпитателната работа в определени учебни часове по изобразително изкуство от седмичната програма на базовото училище.

По време на първото посещение студентите наблюдават работата на базовия учител и учениците, ориентират се в особеностите на училищната среда, кабинета по изобразително изкуство, придобиват впечатления за специфичните особености на учениците. През този етап студентът-учител установява директен контакт с ученици, учител, училищна администрация, получава представа за работата на учителя, с нетърпение очаква преподавателската си работа в клас и контакта с учениците.

По направен график студентската група посещава базовото училище, а предварително определен студент с подготвен план-конспект изнася урок, който е обсъден и консултиран с преподавателя-методист и базовия учител. Останалите студенти от групата също разработват подробен план-конспект за този урок.

В уводната част на урока студентът-учител мотивирано съобщава темата, активизира вече придобити представи, впечатления, преживявания и знания на учениците. За целта той трябва да е добре подготвен, под което се разбира: стегнатост, лаконичност, яснота на изложението, представяне на новата информация чрез различни нагледни пособия (дидактически табла, репродукции на картини или пластики, илюстрации, детски творби и др.).

Студентът-учител подхожда индивидуално и диференцирано при утвърждаване на правилните действия по време на самостоятелната изобразителна дейност и осъществява, ако се наложи индивидуални, групови и общи корекции на допуснати грешки от учениците.

Всеки урок е желателно да завърши с организиране на изложба от ученическите творби и с обсъждане и оценяване на изобразителните резултати по определени критерии и показатели.

Качеството на учебно-възпитателната работа зависи от умението на студента да съчетава различните методи и похвати в подходящо съотношение, като се съобразява с формата на работа, с вида изобразителна дейност, с жанра, с равнището на изобразителната подготовка на учениците, с конкретните условия за работа и др.

Провеждането на урок в реална учебна среда в началото на ТПП обикновено се съпътства с психологически и емоционални притеснения от студентите. Чрез системна педагогическа дейност и своевременна помощ от преподавателя-методист и базовия учител, стажант-учителите постепенно преодоляват обхваналата ги т. нар. "сценична треска", естествения страх от ученическата аудитория.

Преценката за проведения от студента урок по изобразително изкуство се прави при дискусия с преподавателя-методист, базовия учител и колегите от групата, които споделят своите впечатления и поставят въпроси. Преподавателят прави обобщение на положителните страни, на пропуските и грешките от методическо и педагогическо естество.

При обсъждането на урока между студентите се определят и рецензенти (до трима), които подробно анализират отделните му части: уводна, основна и заключителна. Студентите имат право да предлагат и свои методически варианти за реализацията на поставената тематична изобразителна задача. Те участват и в оценяването на показаните знания и умения от студента, изнесъл урока. Заедно със своя преподавател и базовия учител студентите от групата правят съответни изводи и препоръки в атмосфера на доброжелателност и подходящ тон.

Педагогическият анализ и оценка на урока в реални условия се осъществява по следните показатели:

- предварителна подготовка на студента за урока;
- учебно-възпитателната дейност на студента;
- дейността на учениците в урока.

Професионално-педагогическата дейност, правата и задълженията на участниците в ТПП са следните:

Преподавателят:

- изготвя график за ТПП като се старае студентите да имат възможност да провеждат учебно-възпитателен процес в различни образователни степени; подбира учебното съдържание по изобразително изкуство;
- запознава студентите с изготвения график и с правата и задълженията им в училище;
- осъществява контакта между студента и базовия учител;

- осъществява контрол върху спазването на план-графика за провеждането на ТПП;
- разкрива пред студентите целите и задачите на обучението по изобразително изкуство в конкретните условия;
- осигурява провеждане на уроци, реализирани: с различни видове изобразителна дейност; с разнообразни форми на работа по изобразителни дейности; в различни жанрове; с различни видове уроци; с различни материали, техники на работа и художествени изразни средства.
- консултира всеки студент за структурата и организацията на урока;
- предлага своя методическа концепция за урока, без да налага на студентите определени методически решения;
- не допуска наблюдение или изнасяне на урок от студента без разработен план-конспект;
- проверява и оценява равнището на теоретико-методическата и художествено-изобразителната подготовка на студентите;
- определя часове за консултации в удобно за студентите време, стимулирайки техните самостоятелни и творчески методически решения;
- анализира и оценява изнесения от студентите урок, разкривайки неговите достойнства и недостатъци, като не забравя, че при първите стъпки на студента в учителската професия той трябва да е по-снизходителен. От това каква оценка е получил студента след провеждането на урока, се формира трайно неговото отношение към учителската професия;
- оказва помощ на студента при организиране и провеждане на извънкласни и извънучилищни мероприятия, свързани с обучението по изобразителното изкуство.

Базовият учител:

- контролира спазването на план-графика за провеждане на ТПП;
- подбира и предоставя на студента темата на урока съобразно годишното разпределение по изобразително изкуство;
- запознава студента с наличната материално-техническа база – кабинет по изобразително изкуство, нагледни средства, учебно-технически средства, пособия и др.;
- запознава студентите с особеностите на учениците от класа – с изявени изобразително-творчески способности, с по-малки изобразителни възможности, лидерите в класа, с лоша дисциплина и др.; посочва кои ученици се нуждаят от допълнителна помощ, кои са активни и бързо реагират на поставените изобразителни задачи, дава идеи за работа с класа като цяло;
- подпомага студента в подготовката и реализацията на урока, след като се е запознал с неговата методическа концепция и разработен подробен план-конспект. Даването на готови методически решения на студента в организацията и конструирането на урока, независимо че улеснява работата му, отнема самостоятелното и творческото му мислене;

➢ дава консултации по проблеми, свързани с учебното съдържание по изобразително изкуство и с реализирането на уроците;

➢ запознава студента с темата на урока и основните параметри за нейното разработване; подпомага определянето на цел и задачи на урока; посочва мястото на урока в системата от уроци; дава указания за работа по конкретното учебно съдържание;

➢ активно участва в обсъждането и анализа на урока, проведен от студента, като изтъква положителните му страни, предлага идеи и прави критични бележки;

➢ взема участие в оценяването на цялостната преподавателска дейност на студентите по време на ТПП.

Студентът:

➢ планира и организира своята дейност, съобразно изискванията на нормативната документация (ДОИ по предмета Изобразително изкуство, учебни планове, учебни програми, учебното съдържание по изобразително изкуство);

➢ запознава се с методическите пособия (книга за учителя, учебници, методически материали, албуми, дидактически помагала др.);

➢ запознава се в теоретичен план с психическите особености на учениците в съответната възраст, с развитието на тяхната изобразително-творческа подготовка, с особеностите на класа като общност – структура, взаимоотношения в класа, групи, лидери, аутсайдери;

➢ проучва теоретико-научни разработки на базовия учител, даващи информация за неговия стил на работа и придобит педагогически опит;

➢ подбира адекватни на темата и вида на урока по изобразително изкуство педагогически технологии;

➢ предварително обмисля урока, като подбира подходящи нагледни средства и методи за изпълнение на поставените изобразително-творчески задачи;

➢ запознава се с наличната материална база в кабинета по изобразително изкуство в училище;

➢ изготвя подробен план-конспект, в който ясно се формулират темата, целта, образователните и възпитателните задачи, средства (техники) за реализиране на поставените задачи, предварителната подготовка за урока и методическата му организация;

➢ показва теоретико-методически знания и изобразително-практически умения;

➢ консултира се по проблеми на учебно-възпитателния процес по изобразително изкуство и извънурочните форми с преподавателя и базовия учител;

➢ участва в анализа на урока, като си прави самооценка на постигнатите резултати и на съответствието между предварителния замисъл и реализацията на урока.

Студентската група:

- наблюдава урока и си води бележки;
- анализира и обективно оценява планирането и реализацията на урока;
- предлага варианти и идеи на отделни компоненти от урока;
- оценява професионалните знания и умения на студента, който изнася урока.

Изброените дейности на студента и на студентската група в процеса на текущата практика имат смисъла на критерии за оценка.

Учебно-възпитателната дейност на стажант-учителя по време на ТПП в училище е многостранна и може да се разграничи на: ***методическа, ръководна и организационна***.

При наблюдението и анализа на урок по изобразително изкуство пред студентите могат да се поставят следните въпроси, свързани с методическата му част:

- как стажант-учителят предизвиква интерес и мотивира учениците, представя темата, целта и задачите на урока;
- по-какъв начин определя структурата на учебното съдържание по изобразително изкуство, подбира и прилага методи, похвати и форми на работа по изобразителни дейности;
- как се решават в единство образователните, познавателните и възпитателно-развиващите задачи в урока;
- целесъобразен ли е подборът на методите и средствата в различните етапи на урока;
- подходящи ли са нагледните средства и пособия, които използва студента в учебно-възпитателния процес;
- по-какъв начин учениците участват в предварителната подготовка за урока;
- как студентът представя новите знания и каква е връзката им с усвоения учебен материал от учениците;
- какви видове изобразителни материали, техники и изразни средства прилага стажант-учителят в обучението по изобразително изкуство;
- създават ли се условия на учениците за творческо изпълнение на изобразителните задачи;
- какви грешки се допускат от учениците по време на изобразителна дейност и какви видове корекции използва студентът за тяхното преодоляване;
- по какъв начин се създават проблемни педагогически ситуации за проява на изобразително-творчески и личностни качества у учениците;
- как студентът анализира и обсъжда изобразителните резултати на учениците, а така и други организационни и дидактични въпроси в зависимост от вида и спецификата на урока.

За осмисляне на ръководната дейност на стажант-учителя по време на урока, на студентите се поставят следните въпроси:

- как се осъществява преходът между отделните части в урока;
- как студентът успява да обхване целия клас, съобразявайки се с възрастовите и индивидуалните особености на учениците;
- как студентът осъществява педагогическо взаимодействие с учениците, какво е отношението му към тях, с какъв тон разговаря и т.н.

Организационната дейност в урока по изобразително изкуство се осмисля чрез следните въпроси:

- как е обезпечен урокът с модели за рисуване, нагледни средства и материали за изобразителна дейност;
- спазено ли е съотношението между основните части на урока (уводна, основна и заключителна);
- каква е дисциплината на учениците, и ако не е добра, кои са причините;
- създадена ли е подходяща материална база за осъществяване на изобразителната дейност;
- съобразено ли е провеждането на урока с обезопасяването на изобразителната дейност на учениците.

При провеждането на урока по изобразително изкуство някои студенти срещат трудност с разпределение на времето в него. За да планират дейността си по-целесъобразно, тези студенти се консултират с базовия учител за общия темп на работа в класа, а когато наблюдават уроци, да отчитат времето, използвано от базовия учител за изпълнение на поставените изобразителни задачи. Освен това при подготовката на урока стажант-учителите винаги предвиждат две неща: *какво от заплануваното в урока може да отпадне, ако времето за неговото реализиране не стигне, и какво допълнително може да се включи в него, ако остане време*.

Съществен момент в подготовката на стажант-студента за урока по изобразително изкуство е да реши въпроса за творческата атмосфера в класа. Тя се създава чрез целесъобразно подбрани репродукции от творби на художници, детско творчество, музикални произведения, художествени литературни текстове, театрални форми и др. Осигуряването на емоционално съпреживяване и естетическа наслада в урока по изобразително изкуство е необходимо условие за ефективността от учебно-възпитателния процес.

Дейността на учениците в урока е показателна за стила на работата на стажант-учителя. Обект на наблюдение и анализ могат да бъдат и: *отношението на учениците към стажант-учителя; отношението на учениците към поставените изобразителни задачи; владеенето на специфичната терминология на изобразителното изкуство; умението на учениците за самостоятелна изобразителна дейност; откриването на грешки в изобразителната*

дейност и начините им за отстраняване; правилно решаване на проблемните ситуации; участието на учениците в заключителната част на урока – конферансът и др.

Ролята на преподавателя-методист се изразява в подпомагане на процесите на прогнозиране, планиране на работата на студентите, свързана с предвидените уроци и други форми на работа. Особено важен момент в работата му е проверката на план-конспекта на урока на студента (преди изнасянето на урока). Той оказва помощ за прецизното формулиране на целта и задачите на урока, дава съвети за подбора на учебното съдържание по изобразително изкуство.

В педагогическата практика студентите имат право на различни видове консултации – ***предварителни, основни и заключителни***.

Предварителните консултации предхождат разработката на урока и се изразяват в следното: В процеса на беседа между преподавателя и студента се обменя информация и се оформя мнение за това как е направен подборът на учебното съдържание, какви методи, похвати, подходи, форми, средства са предвидени, как ще се стимулира творческата активност на учениците по време на изобразителната дейност, каква ще бъде проверката и оценката на художествените им знания и изобразителни умения.

Преподавателят-методист осъществява консултации, непосредствено преди изнасянето на предвидения урок само при необходимост (основни консултации). Студентът представя новия вариант на план-конспекта с нанесените корекции, както и с новите методически предложения за работа по темата.

На заключителните консултации преподавателят-методист организира и ръководи педагогическия анализ на изнесения от студента урок. Това става под формата на конфериране, което може да бъде индивидуално (само със студента, който изнася урока), а може да бъде и с цялата практикуваща група студенти. Необходимо е да се поставят повече въпроси за обсъждане, защото анализът, дори и на някои детайли, допринася за осъзнаване на методически правилните решения.

Понякога, поради затруднения при осигуряването на базови учители, липса на време и подходящи условия за работа в училище, може да се наложи ТПП да се проведе като *обучение в екип*. Група от двама или повече студенти, работят заедно, за да планират, провеждат и оценяват учебно-творческите дейности за една и съща група от ученици.

Могат да се предложат няколко начина за работа в екип, адаптирани към изискванията на ситуацията за преподаване в клас:

- членовете в екипа студенти споделят идеи и средства, но само един от тях изнася урока;
- всички студенти имат възможност да използват в обучението по изобразително изкуство общи нагледни материали (дидактични табла, репродук-

ции, детски творби и др.), различни изобразителни материали, учебни помагала и др., но работят по двойки;

➢ екипите планират и разработват дидактични материали за голяма група от студенти, но могат и да не ги използват в урока. Този случай се наблюдава в началните етапи на педагогическа работа, когато цялата група взема участие в съставянето на урока.

За успешното реализиране на екипната работа е необходимо връзката между студентите в екипа да не бъде едностранна. Колегиалните взаимоотношения, ясното изразяване на лично становище по възникващите проблеми, желанието за достигане до консенсус и готовността за компромиси в полза на работата са от съществено значение.

Двата етапа на провеждане на занятията по текущата педагогическа практика (изнасяне на урок пред групата студенти и изнасяне на урок в реални условия) осигуряват постепенно преодоляване на трудностите в учебно-възпитателната работа по изобразително изкуство, повишават ефективността на практическото обучение на студентите от специалност "Педагогика на обучението по изобразително изкуство". Те осигуряват и подготвят по неусетното и закономерно навлизане в следващия етап от практическата подготовка на студентите – осъществяването на преддипломната педагогическа практика.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абдулина, О., Н. Загрязкина. (1989): *Педагогическая практика студентов.* Москва.

2. Бонева, Г. (2004): *Професионално-практическата подготовка на студентите-бъдещи начални учители.* В. Търново.

3. Дамянов, Б. (2009): *Специалност „Педагогика на обучението по изобразително изкуство" – задачи, професионални компетенции и учебни дисциплини.* Сп. Педагогика, бр. 11-12, с. 118-122.

4. Йорданова, Н., М. Малчев. (2006): *Ръководство за педагогическите практики.*. Шумен: УИ "Еп. Константин Преславски".

5. Папазов, Бл. (2010): *Изобразително изкуство – методически постановки.* В. Търново: Фабер.

Димитър Илиев Балкански, доц. д-р
balkanski.d@abv.bg
ШУ "Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет

ПРАЗНИКЪТ В КУЛТУРАТА И КУЛТУРАТА НА ПРАЗНИКА В СЪВРЕМЕННОСТТА

Дора С. Кабакчиева

A HOLIDAY INSIDE CULTURE AND THE CULTURE OF A HOLIDAY NOWADAYS

Dora S. Kabakchieva

ABSTRACT: A holiday is a temple of cultural traditions and it also combines many cultural epochs. A holiday is spontaneously a source and a new form of culture. It is established as a way of emotional and symbolic expression as well as a way of esthetical attitude to the surrounding world. The cultural criteria of a holiday have always been our values, which the holiday itself serves. The holiday spirit determines people's behavior and their relations. It is also a prerequisite for a cultural self-determination.

KEYWORDS: holiday, culture, cultural values, communication

Изследването е финансирано по проект № РД-10-573/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Празникът от древни времена е неотменим елемент на културата. Той винаги е бил значимо събитие за общността и нейните членове като уникална форма на символно-емоционално изразяване и утвърждаване на ценностите и мирогледа на тази общност. Мястото му в съвременната култура не е еднозначно определено. Поради тоталната битийна експанзия на празничността (на атрибутивните свойства на празника) в ежедневието, той губи своята изначална специфика и самодостатъчност. Същностните му характеристики и качествените му определености се размиват, а категорични граници липсват. Настъпва епохата на един "непрекъснат и зловещ карнавал" (Р. Генон), на една "хиперфестивална ера" (Ф. Мюре).

Феноменът празник нееднократно е привличал вниманието на културолози, етнографи, антрополози, философи, социолози и пр. И тъй като обект на всеки изследовател е само определен аспект на явлението, предметът, същностните характеристики, класификациите и дефинициите нерядко се оказват съвършено различни. Във всекидневния дискурс празникът фигурира като обред, паметна дата, състояние на духа, традиция, развлечение, атрибут на съвременната култура. Проблемите с неясните очертанията между ежедневието и празника, загубата

на функционалната специфика и липсата на ясно определение са все сигнали за необходимостта от по-задълбочено и цялостно проучване на това културно явление.

Много изследователи обявяват съвременната култура за тотален празник. Встрани от метафоричността на израза, налице е явно неразбиране на същността на този феномен. Ако приемем, че той е само веселие, благодат от забавления и изкушения, премахване на ограниченията, то би следвало и културата днес да е богата и изобилна. Развлекателната индустрия, новите медии, виртуалната реалност дават възможност на модерния човек във всеки един момент да попадне в атмосфера, различна от ежедневната, но това не е празник. Празникът е уникален с функционалното си предназначение в културния живот. Той е не просто веселие, а изстрадано, отрефлектирано веселие; не изобилие, а преодоляване на лишенията; не опит за забрава, а форма за активиране на социалната памет, в която ярко е изразена аксиологическата доминанта. От друга страна празничността в съвременната култура е само празничност, опит за бягство от проблемите посредством ефимерно веселие.

Проблематизирането на празника от съвременна гледна точка изисква преодоляване на рамките на етнографските, историко-културните и културно-антропологичните изследвания и налага актуализация във философско-социален дискурс.

При определяне на ролята и мястото на празника в културата е важно да се изясни към какви точно представи се съотнася той. Отправната точка за това сравнение е интерпретацията на културата като:

- ниво на развитие на социума;
- съвкупност от материални и духовни ценности, продукт на дадено общество.

Подобно разбиране позволява да се потърсят в празника общочовешките ценности, провокиращи изявата и развитието на духовното и творческото начало у хората. Празникът е тясно свързан с традициите (като съвкупност от свещени тайни знания). В него се проявява историческата памет, връзката на индивида с дълбоките корени на неговата общност. Популярен е цитатът на руския историк, академик и автор на множество популярни афоризми за историята и живота Василий Ключевски: "Не е известно какви ще бъдат хората след 1000 години, но ако на съвременния човек му се отнеме празникът – това придобито и наследено от предците явление – тогава той ще забрави всичко, ще изгуби себе си и ще трябва да започне отначало."

Празникът е хранилище на културните традиции и обединява в единство множество културни епохи. В това се състои и неговата уникалност. Именно връзката с традициите поддържа стабилността на явлението. Те са общият интегратор във всички сфери на човешкия живот и играят ролята на глобален механизъм, който обединява и организира обществото. К. Жигулски от-

белязва способността на празника именно като културна традиция да създава „образци на идеалното обществено състояние, на колективна организация, на начин на поведение и човешки отношения" [3:78].

Празникът винаги е бил определяща точка в системата от обществени взаимозависимости, свързваща социалните общности и отделните хора във времето и пространството Различните тълкувания на понятието утвърждават неговата сложност и хилядолетно съществуване. Етимологията на думата в българския език сочи ден, свободен от нещо, което е рутинно и ангажиращо в делника, „празен ден", който се противопоставя на делничния, изпълнен с работа. През това време човек има възможност да почива, да общува свободно със себеподобните и природата и да се самовглъбява. „Очевидно външната идея, която съпровожда българската дума празник, се организира от противопоставяне" подчертава Б. Богданов. (http://www.bogdanbogdanov.net/) Примери в тази посока се откриват и в други езици. На немски основните думи за празник са две – *Feier* и *Fest*. И двете идват от латински – първата от *feriae*, преминало в немското *Ferien* (ваканция), а втората от *festum* или *festus* (съкратено от *festus dies*), преминало в немското *Fest* и френското *fête* (празник).

Първоначалното название на този културен феномен всъщност идва от древноеврейски – „хаг", от глагола „хагаг" – танцувам. Изследователите го свързват с празничните церемонии, извършвани с танцуващи стъпки около олтара. А произходът на латинските термини се търси за *feriae* от думата *fanum*, означаваща свещено място, за *festum* – от санскитския корен „бхас", който означава „блестя". Т.е празникът семантично се свързва (1) със своеобразно време и пространство и (2) с радост, веселие, с определени сакрални ритуали, танци, приеми, пиршества – блясък.

Връщането към етимологията на понятията извежда два особени аспекта на явлението. Единият е – пълната освободеност от обичайното ежедневие, време, различаващо се от обикновения делник по това, че е „празно", докато другият е с противоположното значение – празничният ден е пълен с дела и събития, сочещи нещо важно. Според Б. Богданов това противопоставяне, веднъж в полза на делника, втори път на празника, е проява на човешкото културно време. „Да се живее човешки означава да се преминава от празнично към делнично време и обратно. Празникът е особено организирано протичане на време, по-пълно или по-празно спрямо делничното, което на свой ред, организирано по друг начин и оразличено от празничното, също се възприема двойно – като пълно в един смисъл и празно в друг." [2].

Дори краткият анализ на генезиса на понятието в няколко езика, заемащи видно място в историята на европейската култура, подчертава важни негови елементи. Празникът е семантично свързан със свободното време (времето за почивка, радост и веселие) и с определени ритуали, танци, приеми, пиршества, разточителство. Той е свързан и с религиозни култове и важни дати

от историята на народа и държавата, с трудовата дейност и организацията на производството, с традициите в социума, с неговите стремежи, тържества и демонстрации в определени дни от календара. Произходът на термините, както и тяхното тълкуване, потвърждават, че става дума за сложно, съществувало хилядолетия и в различни форми явление на културата, характерно за живота и на древните, и на съвременните общества.

Празничното състояние детерминира поведението на хората и техните взаимоотношения. Приоритет са установените ценности в социума. От налагането на тези ценности във всекидневието и акцентирането им в празника зависят щастието, благополучието и перспективите на хората от общността. За нравствен критерий на празника служи способността/неспособността му да участва, наред с останалите видове човешки дейности, в търсенето на отговори на изконните въпроси за добро и зло, справедливост, съвест, дълг, щастие, любов, за смисъла на живота.

Заедно с другите видове творчество, този културен феномен предотвратява опасността от духовен вакуум в човешкото битие. Възникнал като явление, способстващо хармонизацията с околния свят, празникът – чрез тази си регулираща функция – утвърждава своята устойчивост. Животът се променя, едни празници изчезват, появяват се други с нови художествени форми и стойности, но във всеки един от тях неизменен отпечатък оставя характерността на общностния дух, унаследена от незапомнени векове и отразена във вечните човешки търсения. Това също подкрепя жизнеността на явлението и статусът му във всички стадии от развитието на обществото.

Еволюцията на празниците е свързана неразривно със социалната практика. В историята на празничната култура съществуват цели периоди, оказващи въздействие върху историческите процеси и върху самия човек, което е показателно за влиянието на институцията празник върху общественото развитие.

Митологическата природа на явлението, определяща за функционалната му насоченост и главното му предназначение (не само да обясни света, но и да съхрани, да спаси), провокира и съвременния човек да се обръща към културните традиции в търсене на спасение за себе си, за придобитите ценности, за бъдещето. Ако в древността празничното време се е крепяло на критични точки, всяка от които е носила в себе си заплахата от катастрофа (краят на годината, зимното слънцестоене, есенното равновесие и пр.), то и в последвалите исторически периоди на човечеството празничната култура се проявява по-интензивно в моменти, наситени с особен драматизъм и напрежение: край на века, революции, войни. Това означава, че хората виждат в празника сериозен инструмент за формиране на съзнанието, свързан с утвърждаване на ново светоусещане и разбиране. Към създаването на нова общност, нови

духовности са обърнати множество празнични форми през последните столетия. Еволюирайки, човек съхранява способността си да отпразнува победата на собственото си самоутвърждаване – на границата между играта и реалния живот, в празничното пространство (намиращо се едновременно в миналото, настоящето и бъдещето), по начин, който отговаря на вътрешните му потребности от лична свобода и освободен от тежестта на всеобщата причинност. Празникът не може да не засяга проблема човек-свят. Търсенето на идеалното обществено устройство, вярата в свободата, справедливостта, в образцовите социокултурни връзки между хората и хармоничните отношения с обкръжаващия свят – често това съществува само в съзнанието на човека, но се въплъщава в празничната му практика. В нея се „проиграват" тези връзки и отношения, шлифоват се, и онези от тях, които са съотносими с приетите норми и ценности, трайно остават в паметта и живота.

Посочвайки пряката връзка на празника с ценностната система на общността, е необходимо да се подчертае и ролята му за съхранението и разпространението на тези ценности.

Съществуват прояви, които по външен вид напомнят празненства, но по съдържание се отнасят към масовата култура. Една от същностните страни на тази култура е развлекателната (създаване на илюзия за външно материално благополучие) и тя не се нуждае от традиции и обществени ценности. Отсъствието на духовна съставляваща част крие рискът празникът да се превърне в антикултура, антисвят, в който единствено емоциите управляват и веселието, и сляпата ярост. Феноменът на кумира, формиран от масовата култура няма нищо общо с природата на празника, напротив – той пречи на човек да стигне до самоосъзнаване, до анализ на мястото си в този свят. Съвременният човек участва в празници на различни брандове напитки, алкохол, храни, където му се предоставя възможност „да разпусне" и да запази в съзнанието си марката и образците на предложения материален продукт. Масовата проява в случая е в подкрепа на определени рекламни цели и, въпреки приликите, няма нищо общо с истинския празник – човек, вместо да обогати или усети своята индивидуалност и връзката си с общността, става зависим или подчинен на нови шаблони. Защитавайки подобни масови прояви, организаторите вероятно разсъждават трогателно за подкрепата на родната промишленост, за любовта към родната земя като идеални ценности, но реализацията на подобни цели изисква други похвати, други финансови и материални средства и по-важното – знания за историята, за традициите и съответстващата им култура. Масовата култура, шоу-бизнесът не се ангажират с подобни сложни задачи, при тях действа логиката и законите на пазара – потребителите да са доволни и търсенето да нараства.

Истинският празник предполага единство в действията и съучастие между субектите. В него всички решават една главна задача – съпричастност

към висшите ценности, активно приобщаване към тях. В паметта, в душата на човека остават светли чувства след преживяното. Масовото преклонение пред едно или друго утилитарно достижение води единствено до ефекта на практическата изгода и няма силата да въздейства за постигане на нови нравствено-културни висоти.

Критическият подход към ценностите на някои съвременни празници не означава пълното им отричане. Болшинството участници във всякакви празнични действия не се интересуват от техния произход и идейната им насоченост – обикновено това е просто повод за забавление и веселие, за среща с приятели, за отдих от грижите и тежестта на ежедневието. Така и трябва. Празничното време е противопоставяне на реалното време на битието. Много изследователи на народните празници обръщат внимание на този факт: „Общият знаменател на всички карнавални черти на различните празници е съществено отношение на тези празници към веселото време." [1:243]. Съвременните развлечения могат да бъдат подложени на верификация от различни страни – и от гледна точка на съответствието им с празничните традиции, и от собствено философско гледище, и от позицията на трансцедентните ценности на културата. В празниците на всеки народ има не само отдих и веселие, красота и поезия, но и история, мъдрост, мисъл и живот. „Никое „упражнение" в организация и усъвършенстване на обществено-трудовия процес, никоя „игра на труд" сами по себе си не могат да станат празници. За да се случи това е необходимо към тях да се прибави нещо от друга сфера на битието, от „духовно-идеологическата". Те трябва да получат подкрепа не от средата на средствата и необходимите условия, а от света на висшите цели на човешкото съществуване – т.е. от света на идеалите. Без това няма и не може да има празничност." [1:14] Празничното светоусещане възниква в момента, в който човек осъзнае способностите си да изгражда, по законите на хармонията, изкуствен културен свят, с който да замести за определено време реалния. В стремежа си към тази хармония човек открива своята същност като творец и носител на културата, както и смисъла на битието си. По този начин празникът се превръща в предпоставка за културно самоосъществяване и провокира оптимистични нагласи у индивида и социума.

Същността, задачите и дори алгоритъмът на празничното действие не са се променили съществено през вековете. Към константите, влияещи на неговото развитие се отнасят необходимостта на хората да чувстват принадлежност към определена общност и осъзнаването на емоционалното начало като водещо у човека (а от там и емоционалното въздействие) и възможността то да управлява разумното, рационалното, логическото начало. Тези два фактора са играли и продължават да играят определяща роля в създаването на празнични събития.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Бахтин, М. (1978): *Творчеството на Франсоа Рабле и народната култура на Средновековието и Ренесанса*. София: Наука и изкуство

2. Богданов, Б. (2013): *Празникът в традиционната и модерната култура* – http://www.bogdanbogdanov.net/

3. Жигулски, К. (1989): *Празник и култура.* София: Хр.Ботев

Дора Кабакчиева, гл. ас. д-р
dora_kabakchieva@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

СЪБИТИЙНИЯТ МЕНИДЖМЪНТ В БЪЛГАРИЯ – СТРАТЕГИЯ, ТАКТИКА, ПРАКТИКА

Дора С. Кабакчиева

EVENT MANAGEMENT IN THE REPUBLIC OF BULGARIA – STRATEGY, TACTICS, PRACTICE

Dora Kabakchieva

ABSTRACT: Event management is a dynamic professional field. Specialists dealing with that field are tasked with creating an event that would be able to reveal its own profundity, symbolism and sense, and to reveal in an especially exciting way its importance and significance. An event must be attractive to the Media and undoubtedly demonstrate its place in people's lives and their role in society to attract the Media attention. Furthermore, to continue the tradition, to change the behaviour and attitude of the people towards itself; last but not least to retain a certain goal, to motivate parties concerned in cooperation with particular organizations and finally the interest towards that product or service.

*KEYWORDS: event management, special event, s*trategic communication

Изследването е финансирано по проект № РД-10-573/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски"

Събитийният мениджмънт е специфична научна и професионална област, базирана на умения и компетентности от различни сфери на познанието, ориентирана основно върху изучаване на координацията и управлението на комуникационните потоци. Тя е обособена като самостоятелна научна дисциплина, пряко свързана със специалните събития. От друга страна е специфична самостоятелна индустрия, отличаваща се с уникална база знания, стандарти, сертификация, кодекс за поведение и етика.

Управлението на събития в интерпретацията на Джо Голдблат (създател на програмата по събитиен мениджмънт към университета "Джордж Вашингтон" във Вашингтон, основател и първи президент на ISES – Международното дружество за специални събития) се разбира като „професия, която изисква публично събиране с цел празнуване, образование, маркетинг", а специалните събития са „уникален момент във времето, отбелязван с церемонии и ритуали за задоволяване на специфични нужди" [1:6].

Термините **не са нови за българския пазар, не са непознати и дейностите, които те предполагат.** Организатори винаги е имало по различни поводи – изложби, фестивали, спортни събития, чествания и годишнини, семинари и конференции. Доскоро тези услуги се предлагаха от отделни, специализирани в дадена област според самото събитие, рекламни агенции, туристически агенции и др. и се възприемаха като спомагателни към други. Ясното им отграничаване като специфична и самостоятелна професионална дейност в България започва да се налага от средата на 90-те години на 20 век, което е логично свързано с модернизирането на пазара на маркетинговите услуги в страната като цяло. Днес вече съществуват не малко утвърдени тясно специализирани български фирми в областта на събитийния мениджмънт.

Културата за употреба на тези специфични услуги у нас е привнесена от големите западни компании. Все повече български организации обаче изпитват необходимост от подобна подкрепа и отделят средства, за да се възползват от нея. Много са възможните отговори на въпроса *защо е нужно да се инвестира в специално събитие*:

- за да се създаде истинска трайна връзка между потребители и компания, продукт, марка;
- за да се въздейства на целевите публики, които не могат да бъдат достигнати чрез традиционните медии;
- за да се достави ясно и устойчиво послание, което е по-резултатно и по-ефективно от самостоятелните, традиционни рекламни кампании;
- за да се пробие ефективно все по-претъпканото търговско пространство.

В ежедневието събитията се случват спонтанно и затова не винаги са много добре организирани, ефективни или премислени. Професионалният събитиен мениджмънт започва своята работа с определена цел и подчинява всичките си дейности на идеята тази цел да бъде постигната. Това е процес на организиране, планиране, координация, осъществяване и оценка на дадено събитие. Според изискванията на професията, специалистите в тази област са изправени пред задачата да създадат такова събитие, което:

- да се открои по особено запомнящ се начин, така че да се внуши важността и значимостта на съответния момент в живота и дейността на общността;
- да привлече вниманието на медиите;
- да продължи традиция;
- да постигне определена кауза;
- да промени поведението на хората;
- да мотивира заинтересованите страни във взаимодействието им с определена организация;
- да засили интереса към продукт или услуга.

Опитът и респектиращата практика на „бащата на PR" Едуарт Бърнайс извеждат простичка формула на процеса: създава се събитие, то създава новина, а новината – интерес, потребление, репутация.

Огромната промяна в индустрията на събитията, която се осъществява в средата на 80-те години на 20 век, е провокирана от няколко, характерни не само за тази сфера, тенденции: несигурност в икономиката, бърз технологичен напредък и увеличена конкуренция. Новите парадигми изискват и нови професионалисти, които да отговорят на предизвикателствата на икономическата, социалната и политическата ситуация; да уловят силата и да адаптират новите технологии в своя подкрепа; да изградят стандарти за качество като "произвеждат" по-ефективни, по-качествени и по-печеливши събития. Днес организирането и провеждането на специални корпоративни и социални събития обединява в себе си не само творчески екипи от дизайнери, режисьори, художници, фотографи, хореографи, модератори, но и сериозни мениджъри, продуценти и директори, заедно с техните компании и агенции, както и всевъзможни производители на декори, фойерверки, тенти и украси за тях, специална техника за осветление и озвучаване, мултимедия, кетъринг, печатна реклама и пр. Работата на събитийните мениджъри е да реализират синергичен ефект – да обхванат и координират всички аспекти на дейността, да извлекат от тях максималния потенциал и в крайна сметка събитието да бъде запомнено, да донесе положителни емоции и най-вече ясни бизнес ефекти.

Както всяка форма на управление и тази обхваща оценката, определянето, придобиването, предоставянето, ръководството, контрола и схематизирането на време, финанси, хора, стоки, услуги и други ресурси за постигане на определените цели. Сложността при точното дефиниране на отговорностите на събитийния мениджмънт в неговата широкообхватна активност произтича както от огромното многообразие на събитията в световен мащаб, така и от множеството видове дейности, свързани с организацията на едно събитие – от раждането на идеята до изготвянето на оценката и анализа на резултатите (творческо планиране, бюджетиране, координиране и логистика, организиране на декора и кетъринга, изготвяне и режисиране на забавно-развлекателната програма, осигуряване на безопасността и т.н.). Приоритетите в работата върху отделните аспекти зависят от областта и типа на конкретното събитие, неговите задачи и аудитория.

Видовете събитиен мениджмънт са обобщавани в различни класификации, но за база обикновено се вземат четири основни направления, определени от различните цели, които индустрията обслужва:

- *граждански събитиен мениджмънт* – управление на събития, свързани със социалния жизнен цикъл: сватби, годишнини, траурни церемонии, лични празници;
- *корпоративен събитиен мениджмънт* – разделя се на две подгрупи в зависимост от това дали целта е да се чества определено събитие или да се ин-

формира дадена публика. Направлението включва събития като фирмени празници, честване на годишнини, церемонии по официално откриване, по награждаване, коктейли, семинари, конференции, презентации, обучения и пр.;

- *събитиен мениджмънт, свързан с маркетингови цели* (събитиен маркетинг) – търговски промоции, изложения, борси.
- *събитиен мениджмънт с цел благотворителност* – направление, което все още не е достатъчно активно навлязло на българския пазар.

Комплексът от мероприятия, насочени за развитие, мотивация и обучение на вътрешните заинтересовани страни на една организация е познат в професионалните среди с абревиатурата mice (Meetings, Incentives, Conventions and Events). В тесен план събитията в това направление са ориентирани към персонала и служителите, в по-широк – към партньори и клиенти. Целта е преди всичко представяне на компанията, на нейните ценности, философия, възможности и перспективи. Включени са следните направления:

- *Meetings* – срещи, стратегически и текущи съвещания, преговори, презентации;
- *Incentives* – поощрителни и мотивационни програми, team-building (като самостоятелни или смесени форми), стимулиращи лоялността на сътрудниците, партнорите, дилърите;
- *Conferences/Conventions* – конференции, форуми, конгреси;
- *Exhibitions/Events* – изложения, събитиен туризъм, корпоративни мероприятия.

Всички посочени видове събития са познати и се използват от българските организации. В областта на корпоративния събитиен мениджмънт най-често се организират семинари, конференции, обучения, коктейли, презентации и чествания. Тези прояви често имат национален характер и в страната като цяло не съществуват ограничения за провеждането им. Всички големи градове и курортни центрове разполагат с модерни зали, техника, фирми за декорация и кетъринг. Още повече близките разстояния позволяват голямо разнообразие по отношение на местата за провеждане на събитията.

През последните няколко години много активно се развива събитийният маркетинг в България. Наблюдава се все по-професионална организация на традиционните за страната търговски изложения, борси и специализирани изложения. Вече има фирми за събитиен мениджмънт, които са специализирани изключително в областта на търговските изложения. Нараства както броят на организираните прояви, така и на градовете, в които се провеждат. Голяма активизация се наблюдава и по отношение на търговските промоции, семплинги, дегустации, еднократни промоционални събития (т. н. below-the-line activities). Те са особено популярни при представяне на нови продукти както при бързооборотните стоки (хранителни стоки, перилни препарати, напитки), така и при някои дори бутикови стоки (скъпа техника, селектив-

на козметика). Често местата, където се провеждат, са свързани с директното предлагане на продукта – магазини и големи супермаркети, заведения и търговски комплекси, кина, спортни центрове, увеселителни паркове, а понякога и на улицата – т.е. навсякъде, където се намира търсената публика за даден продукт. При еднократните промоции се залага на запомнящи се места с творчески ефект на цялостния сценарий и организация.

Ако до преди 20-тина години делението на събитията е било на традиционни и специални (сложни за изпълнение, оригинални и наистина запомнящи се), то днешните изисквания задължават специалистите по събитиен мениджмънт да превръщат всички събития в специални. Това е необходимост, наложена от модерните средства за комуникация и почти пълното отсъствие на ограничения на възможностите. За да бъде едно събитие успешно, то трябва да бъде специално.

В България професията на събитийния мениджър се среща предимно в специализираните агенции, както и в някои тясно свързани с това фирми, институции и организации – PR-агенции, хотели, фестивални комплекси, ресторанти. Например вече е почти задължителна практика всеки хотел, който предлага условия за провеждане на събития (зали, кетъринг и пр.), да има събитиен мениджър. Много рядко обаче фирма или организация, която е далеч от подобен род дейности, може да си позволи да поддържа такава позиция в кадровата си структура. Това се обяснява с еднократния характер на събитията. Те не са част от всекидневния живот на компанията или организацията – случват се един или няколко пъти в годината и не е необходимо да се назначи човек, който да се занимава само с това. Изключение прави може би само събитийният маркетинг, който е обвързан с целогодишни програми с по-висока честота. Но и в двата случая за всяка организация е икономически по-изгодно да ползва външна агенция за събитиен мениджмънт.

От съществено значение е да бъдат избрани експерти, които са ориентирани към клиента, фокусирани и гъвкави, имат богат опит и индивидуален подход, предлагат широк набор от решения. Те спестяват време и пари, защото нуждите на клиента се превръщат в техни отговорности, а опита и контактите им са неоценимо предимство. Всяка професионална събитийна агенция предлага богат набор от услуги:

- експертна помощ и консултиране в планирането, координацията и организацията на специални събития;
- създаване на идейна концепция, разработване на сценарий, планиране на ресурсите, координиране и организиране на събитието, оценяване на постигнатия ефект;
- планиране и реализиране на комуникационни програми за отразяване на събитието (прессъобщения, пресконференции, покани за журналисти, обезпечаване на публикации и информационни съобщения в медиите);

- съставяне на списъци на официални гости и участници, изготвяне на проекти на покани и организиране на процедурите по уведомяване, посрещане и участие в събитието;
- консултиране за бизнес етикет и протокол;
- разработване на рекламни материали, осигуряване на подаръци за гостите и участниците;
- организиране на транспорт, посрещане, настаняване и анимация на гостите от страната и чужбина;
- консултиране, подбор и наемане на подходящи за събитието помещения, зали, открити пространства и пр.;
- дизайн, обзавеждане и декорация на мястото на събитието и подстъпите към него (оформление на сцена, информационни табла и стойки, знамена, външна реклама, цветна аранжировка и пр. украса, изграждане на щандове, шатри и др.);
- осигуряване на подходящо озвучаване и осветление, специални ефекти, техническо оборудване;
- осигуряване на кетъринг и консултиране по подбора на меню и напитки;
- обезпечаване на водещи, музикални и артистични програми, специални моменти и развлечения за участниците;
- документиране на събитието (видео и фотографско заснемане);
- обезпечаване на безопасността и сигурността по време на събитието;
- осигуряване на спонсори.

Според Роб Дейвидсън, преподавател по събитиен мениджмънт в Университета в Гринуич, Лондон и консултант на едни от най-големите организатори на събития в света, перспективите пред събитийната индустрия за пръв път от последните 5-6 години са благоприятни. Бързият ръст на търсене на нетрадиционни места за провеждане на събития е една от най-характерните особености, откроени в подробния му доклад за световните тенденции в събитийния бранш, изготвен за EIBTM Barcelona (EIBTM Trends Watch Report 2013). Днес вече се предпочитат не конгресният център или конферентната зала, а пространства, които са различни и предлагат възможност за нетрадиционно преживяване и приключение. Като пример той посочва Шотландия, където изключително е нараснало търсенето на замъци и дворци като места за събития. Музеите също стават все популярни и привличат много събитийни мениджъри с възможностите за различна емоция, защото са по-забавни, атрактивни и запомнящи се. Това е особено привлекателно за по-младите участници, които са по-авантюристично настроени и търсят различното. Добрата новина според Дейвидсън е, че повечето държави в Еврозоната излизат от кризата. Това дава основание за оптимистични прогнози, защото когато икономиката е в подем, бизнесът е по-склонен да инвестира средства в събития.

Големите производители активизират mice-програмите си, за да мотивират персонала и партньорите си. Като цяло обаче компаниите все още се опасяват да харчат прекалено много заради страха, че кризата може да се върне, и се стремят да оптимизират разходите си. Все пак през 2013 г. е регистриран 6% ръст на отделените средства за събития, а за 2014 г. Международната организация на конгресните центрове IACC прогнозира 7,3% ръст на заетостта на конгресните и конферентните центрове [2].

И данните на Световната асоциация за бизнес туризъм посочват за събитийния бранш признаци на съживяване след кризата. Според прогнозите на асоциацията през следващите две години ръстът на разходите за събития ще нарасне между 9% и 20%. Очакванията са за повече събития и по-високи бюджети в световен мащаб. В същото време компаниите ще продължат да се фокусират върху контрола на бюджетите и възвращаемостта на инвестициите си. Според проучвания на анализатори едва 25% от организациите управляват правилно разходите си за събития. Новите технологии в индустрията могат да променят статуквото, да предоставят нови методи, които да спомогнат за рационализиране на събитието и намаляване на разходите. През последните години става все по-ясно, че е по-ефективно да се търсят консолидирани решения, които спестяват време и средства.

В несигурни и динамични времена оцеляват тези, които влагат повече усилия, показват истински професионализъм и създават своя успешна формула за оцеляване. Защото няма съмнение, че кризисните дни ще свършат все някога и тези, които останат, ще бъдат по-силни и по-успешни отпреди.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Голдблат, Д. (2006): *Специални събития: Глобален мениджмънт на събития през 21 век*, София: Рой Комюникейшън

2. Davidson, R. (2013): *EIBTM Trends Watch Report 2013* – http://view.pagetiger.com/EIBTMTrendsWatchReport2013

Дора Кабакчиева, гл. ас. д-р
dora_kabakchieva@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

ЕМОЦИИТЕ НА ДЕТЕТО В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ПРОСТРАНСТВО

Евгения С. Иванова

CHILDRENS EMOTIONS IN DIDACTIC ENVIRONMENT

Evgeniya S. Ivanova

ABSTRACT: A survey of didactic psychology theories and principles has been made to establish methods in the emotional education of children.

KEYWORDS: emotional development, emotional education, emotional experience, personal psychology

Изследването е финансирано по проект № РД-10-580/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

В днешното общество в доминиращата част от живота на детето възпитателната дейност се осъществява в рамките на колектив и едновременно с това все пак остава свързана с формирането на отделния индивид. Възпитанието може, от една страна, да бъде разглеждано като „системно въздействие и грижи за създаване, формиране у някого на определени нравствени и физически качества, навици и привички“, а от друга – като „добро държане, обноски; благовъзпитаност” [1:119-120]. В първия случай възпитанието се разкрива като процес, а във втория – като краен резултат, като описание на този сбор от поведения, който в научната литература и в обществото се определя като проява на възпитаност.

Проблемът за емоционалното възпитание в психологията на личността е един от най-трудните и не достатъчно изследвани проблеми. В момента няма обоснована теория за емоционалното развитие на личността. Има доста противоречиви мнения по този въпрос. Редица психолози смятат, че емоционалната система е вродена и е най-зряла в сравнение с другите подсистеми на личността. Това се дължи на функционалната стойност на тази система, която служи на голям брой жизненоважни функции.

Можем да открием различни дефиниции относно емоциите. В Българския тълковен речник емоциите са определени като „душевно преживяване, чувство.“ В Оксфордския тълковен речник за емоцията се дава следното описание: „всяка възбуда или смут в съзнанието, усещане, страст; всяко интен-

зивно или крайно мисловно състояние". Дефиницията на оксфордския речник прави впечатление с близостта си към схващанията, че емоционалните прояви са по-скоро функция на когнитивното развитие. В достъпната литература по темата [2] може да се забележи, че на теориите за човешките емоции по-скоро не се отделя специално, индивидуално място за задълбочено разглеждане на тяхното развитие през определени периоди на човешкия живот и в частност до и по време на ранната училищна възраст. С презумпцията, че стадиите на когнитивното развитие са базови спрямо емоционалното развитие, за обяснение на развитието на човешките емоции често се стъпва на т.нар. епигенетична концепция на Ерик Ериксън[1] или на теорията на Жан Пиаже[2]. Търсенето по темата показва, че някои автори като Бингам и Страйкър (Bingham & Stryker, 1995) [9] разглеждат по-специално фазите на социоемоционалното развитие на децата в училищна възраст. В рамките на периода, съвпадащ с началното училищно обучение, според Бингам и Страйкър тези фази са както следва:

- На 8-годишна възраст – усещат възможностите за контрол на своя живот, ангажират се с конкретни дейности, с нетърпение очакват предизвикателствата и възможностите за някакъв растеж (развитие).
- На 9-12-годишна възраст – създават стабилно и трайно ядрото за себе си като човек, който е в състояние да има постижения в различни области (например интелектуални, физически, социални) и потенциална кариера.

Едва в по-късна възраст идват чувство за достойнство и заслужено внимание, способността да предявяват обосновани нужди и желания, доверие в способността си да се справят с живота, чувство за отговорност на основата на чувството за автономия.

Друг автор, който изследва темата, е Suzanne Kobasa Ouellette [9]. Тя представя своята теория за трите "С" на издръжливост – контрол (control), проява на ангажираност (commitment) и предизвикателство (challenge). Според нея те могат да бъдат постигнати чрез изграждане на осем специфични умения у децата в училищна възраст:

1) Разпознаване и толериране на тревожност и действие при всеки случай.

2) Разграничаване на фантазията от реалността и опити на ученика да се справи с реалността.

---

1 Концептуална основа на теорията за личностно развитие на Е. Ериксън е епигенетичният принцип, според който след раждането индивидът преминава през последователни етапи в развитието си. Те са обективни (през тях минават всички); последователни (последователност, която не се нарушава); всеки етап е с най-подходящ, критичен период за поява в хода на личностното развитие. Преминаването към всеки следващ етап зависи от готовността на индивида за новата крачка."

2 Жан Пиаже смята, че интелектът е този, който развива и изгражда жизненото отношение на детето към света. Според него разбирането на езика, на моралните съждения, самата перцепция не са възможни извън интелекта и архетипните стадии на неговото развитие. (бел.авт.)

3) Поставяне на цели и установяване на приоритети.

4) Проектиране в бъдещето и започване на разбиране как изборът днес повлиява на бъдещето утре.

5) Отхвърляне и утвърждаване на възможен избор в съответствие с целите и ценностите.

6) Задаване на граници и ограничения.

7) Асертивно задаване на въпроси относно собствените искания и желания.

8) Вяра в себе си и в собствените възприятия.

К. Изард казва, че: „качеството на едно емоционално преживяване остава едно и също през целия живот, но причините, които го предизвикват, и последиците зависят от степента на зрялост на индивида“ [5:96]. Следва да се отбележи, че въпросът за адаптивните функции на емоциите е ключът към теорията на Изард, който дава представа за тяхното развитие. Процесът на възникване и развитие на емоциите се подчинява на определени биологични закономерности и се разгръща в зависимост от това как емоциите придобиват адаптивна функция в живота на детето и необходимите за това интелектуални предпоставки.

Според С. Л. Рубинщайн човешката емоционална сфера се развива като всички психични процеси. Той разграничава три нива на емоционалния живот:

- първото ниво е свързано с елементарни физически чувства, свързани с определени биологични нужди – удоволствие, неудоволствие и т.под. – тези емоционални реакции имат безпредметен характер;
- второто ниво е свързано с „материалните“ чувства – тези, които съответстват на обективните възприятия и действия. Това ниво се характеризира с по-висока степен на осъзнатост, интелектуалните компоненти за включени в него като част от емоциите;
- към най-високото, трето, ниво се отнасят емоциите, свързани с мирогледа на човека и съответните нравствени, интелектуални, естетически, религиозни чувства [7:297].

Очевидно е, че второто и третото ниво не са вродени, а са продукт на възпитанието.

Интерес представлява теорията за емоционално развитие на М. Люис [11]. В рамките на тази теория се използва структурен подход, при който емоциите се разглеждат като процес, състоящ се от отделни единици в съвкупността от техните взаимоотношения помежду си. Диференцирани са следните компоненти на емоционалния процес: стимул, рецептор, емоционален израз, емоционално преживяване. В съответствие с този подход емоционалното развитие се представя като развитие на отделните елементи от емоционалния процес и отношенията между тях. Изхожда се от презумцията, че едно дете

от раждането си има някои несъответствия между отделните компоненти на емоциите, например между емоционално състояние и преживяване, емоционално състояние и опит и т.н. Във връзка с това развитие се изследва процесът на социализация на емоциите, смисълът на която (на социализацията) е да се свържат по специфичен начин експресивното поведение, вътрешното състояние и ситуацията. Основният фокус на тази концепция е насочен към проучването на отделните аспекти на социализацията и диференцирането на социалните фактори, които опосредстват развитието на преживяванията.

„Възпитание на чувствата" нарича Павел Максимович Якобсон [8:64] предложеният от него път за емоционалното развитие на личността. За целта той се позовава на анализа на сложния феномен, какъвто е емоционалната сфера на човека. От гледна точка на Якобсон предпоставка за развитието на чувствата е тяхната социална същност и изградената (вече възпитана) емоционална култура се характеризира с: отзивчивост на достатъчно широк кръг обекти; способност да се ценят и уважават чувствата на другия; способност за съпреживяване на чувствата на другите, изживяване на героите в литературните произведения и умение за споделяне с други хора на собствените изживявания. Във връзка с тези характеристики Якобсон сочи, че емоционалното развитие върви в няколко направления:

1) преодоляване на импулсивното поведение;

2) възникване, заедно с емоциите, които са ситуативни, и на емоции, които са много по-стабилни;

3) усилване на регулаторните моменти в преживяванията и изразяване на чувствата в емоционалната сфера на детето;

4) социализация на емоциите.

Л. П. Стрелкова [10] извежда следните фази на емоционално развитие:

- регулация – съчувствие;
- съпреживяване;
- съдействие.

Тя определя тяхната динамика на осъзнаване и произволност, както и когнитивният характер за ориентиране в определена ситуация. Л. П. Стрелкова дефинира следните параметри в развитието на емоционалната сфера на човека:

- умение за адекватно емоционално реагиране на различните явления в окръжаващата среда;
- умение да се диференцират и подходящо да се тълкуват експресивните изрази и емоционални състояния на другите
- многообразие на различните начини за емоционално реагиране;
- широта на диапазона от разбирани и преживявани емоции
- интензивност и дълбочина на преживяванията;

- ниво на предаване на емоционални състояния с помощта на словото;
- терминологично обогатяване на езика.

Под емоционално развитие на индивида Л. П. Стрелкова разбира постепенното диференциране на емоции и чувства; вербализация (разбиране на своите емоции и емоциите на друго лице); разширяване на обекти и предмети, които предизвикват емоционален отговор; обогатяване на опита и преживяванията, формиране на способност да се регулират и контролират емоциите.

В програмата "Colldborative for Academic, Social and Emotional Learning" от 1994г. на Даниел Голман [3] са дадени някои елементарни правила за емоционално възпитание. Учителите би трябвало да знаят какви ситуации предизвикват най-често определена емоция:

ситуация	**емоция**
пренебрежение и унижение	гняв
заплаха	тревога
загуба	печал
нарушен принцип	вина
нарушени идеали	срам
желание на това, което има другия	завист
нещо, което отблъсква	отвращение
желание за нещо по-добро	надежда
движение към желана цел	щастие
успех	гордост
добро отношение	благодарност
желание за обич от друг	любов
страданието на други	съчувствие

На базата на задълбочено проучване на литературата по въпроса Л. Димитров [4:19] извежда две основни виждания в научно-педагогическото пространство по отношение на възпитанието. Първото от тях е: „възпитание в конкретно-педагогически смисъл на думата, разбирано като целенасочен, специално замислен и методично осъществяван процес на въздействие и взаимодействие, със съответстващи на него явления и дейност по посока на определен, в т.ч. институционално преследван, идеал за човека и човешката личност.

Втората визия на Л. Димитров се свежда до „възпитанието в широк социален смисъл на думата, разбирано като включващо и индиректни процеси и явления, свързани с овладяването на социализацията и енкултурацията на човека – неутрализиране на негативните и подкрепяне на случайните позитивни влияния и въздействия в социалната среда, в съответствие с определени виждания и представи за формиране на неговата личност; овладяване на енкултурационния процес при направляващата роля на възпитанието фактиче-

ски води до формиране на култура на труда и поведение в съответната сфера и направление" [4:26].

П. Радев извежда следните методи за емоционално възпитание [6]:

- използване на някои нови форми на възможна и достъпна медитация (по-продължителна рефлексия или насочени размишления) – индивидуална и групова;
- автогенен тренинг;
- емоционална десенсибилизация (намаляване на реактивността);
- релаксация за отслабване и контролиране на напрежението чрез разслабване на мускули (метод на Якобсон);
- активиране на противоположни и други (различни) емоции;
- пренасочване на емоциите;
- информираност за решаване на задачи;
- помощ за приоритетно удовлетворяване на потребности;
- превключване на друга дейност;
- пускане в ход на някои защитни механизми;
- ползване на занимателни игри;
- слушане на музика;
- физически упражнения;
- управляване на представите чрез приятни образи;
- повишаване на организираността;
- поддържане на баланс между задълженията;
- премахване на завишени и ненужни цели;
- предоставяне на поддръжка;
- отклоняване от тъжни мисли и негативни утвърждения за себе си;
- създаване на ситуации за развеселяване;
- идентификация на източниците за фрустрация и тяхното отстраняване.

Прегледът на дефинициите и характеризирането на „възпитанието на чувствата" сочи, че всички автори повече или по-малко изразяват позицията, че предпоставка за развитието на чувствата е тяхната социална същност. Налице е взаимосвързаност и с развитието на различните видове интелигентност и уменията за постижения в различни области в по-зряла възраст. Вече изградената емоционална култура се характеризира с отзивчивост на голям кръг ситуации, хора и обекти, способност за разпознаване на собствените и на другите чувства и съпреживяване и пренасяне на тези умения в социалния живот.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Български тълковен речник. (2008).
2. Вълкова, Мария. (2005): Чувството за създаване, © Електронно издателство LiterNet, глава V: http://liternet.bg/publish13/m_vylkova/chuvstvoto/content. html.
3. Голман, Даниел. (2011): Емоционалната интелигентност. София: Изток-Запад.
4. Димитров, Любен. (2005): Научен статут на теорията на възпитанието. – В: Теория на възпитанието. София: АСКОНИ – ИЗДАТ.
5. Изард К. (2000): Психология эмоций. Москва.
6. Радев, П. (2012): Емоции и емоционално развитие на човека. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“
7. Рубинштейн С. Л. (1946): Собрание сочинений: В 6 т., Т.2. Москва: Уч педгиз.
8. Якобсон, П. М. (1976): Чувства, их развитие и воспитание. [цитат по О. А. Сергеева. Воспитание эмоциональной культуры школьников: http://vestnik.yspu.org/releases/2009_1g/25.pdf].
9. http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/erikson.html. (2008): [цитат по Huitt, W.] Socioemotional development. Educational Psychology Interactive.
10. http://reihorn.narod.ru/emocion.html
11. Lewis, M. (1983). Children's emotions and moods: Developmental theory and measurement. New York: Plenum.

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

ЗА НЯКОИ ПРАКТИЧЕСКИ ДЕЙНОСТИ В ЧАСОВЕТЕ ПО СОЛФЕЖ

Елизабет О. Маджарян

ABOUT SOME PRACTICAL ACTIVITIES DURING THE SOLFEGGIO LESSONS

Elizabet O. Madzharyan

ABSTRACT: This paper tackles the professional training of students studying the subject Pedagogy of music as well as problems related to the development of musical hearing. Some practical musical activities in sol-fa lessons are discussed and the use of piano as a support tool, too. Particular emphasis is placed upon sol-fa singing under piano accompaniment as an activity illustrating the complex expression of the components of musical language. The musical material is especially arranged for voice and piano, and it mimicks the original piece so as it would contribute to the overall perception and emotional experience of music and its artistic expression. Through this activity, music educators can develop appropriate skills that are especially useful for their objectives.

KEYWORDS: hearing music, musical and practical activities, sol-fa under piano accompaniment.

Изследването е финансирано по проект № РД-10-582/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Професионално-педагогическата и практическа подготовка на студентите, изучаващи специалността „Педагогика на обучението по музика” има своя специфика и това следва да намери отражение в съдържанието на изучаваните музикални дисциплини. Високите изисквания, които съвременната образователна система поставя, са повод да се търсят нови идеи и възможности за използване на ефективни методи при подготовката на студентите – бъдещи учители по музика. Една от дисциплините с практическа насоченост е солфежът, чиято основна цел е развитието на професионален музикален слух. В изложението са разгледани някои музикално-практически дейности в часовете по солфеж и използването на инструмента пиано при някои от тях.

Пианото е инструмент, широко използван в съвременната музикално-педагогическа практика при обучението по различните музикално-теоретични и практически дисциплини – солфеж, хармония, полифония (контрапункт), музикален анализ и др. То е инструмент, който в най-голяма степен е универ-

сална база за изграждане на мисловните музикални процеси, на музикалното съзнание. Предимството на пианото в сравнение с другите музикални инструменти е, че тонове му са с фиксирана височина и е най-подходящ като нагледно средство. Често клавиатурата му се използва за звуково онагледяване на изучаваните музикални елементи (явления). Пианото дава възможност едновременно да се чуе и „види" всеки изсвирен тон, акорд, мелодия. Освен нагледна, то е и мускулно-осезателна звучаща основа. Пианото представлява богат източник на органически усещания за функционалния механизъм на музикалното възприятие. При изпълнението на този инструмент се предизвикват най-разнообразни усещания – слухови, зрителни, тактилни, мускулни и др. Те създават областите на междупредставните асоциации и са важна предпоставка за пълноценното възприятие на музиката като неин органически компонент. Друго важно предимство е, че при свирене на пиано се получава материално усещане за всички участващи тонове – зрителния образ на нотния текст (партитура) и реалното звучене на музикалното построение. Цялостното представяне на многоликата музикална тъкан осигурява не само участието на различните сетива, но се повишава и нивото на тяхната „всеобхватност", т.е. вижда се, докосва се и се слуша (чува) всичко и това предпоставя цялостното възприемане на изпълняваната музика. Съчетаването на гласовия тембър и тембрите в различните регистри на пианото обогатява музикалното възприятие, стимулира правилното изграждане на тоновото възпроизвеждане, тъй като сетивата участват заедно в музикалния процес и си взаимодействат. Пианото създава най-добра база за използване на различни средства и похвати и по този начин доближава до голяма степен солфежните дейности до изпълнителската и музикално-творческа практика.

Отчитайки възможностите и предимствата на инструмента пиано, съвременната музикалнопедагогическа и солфежна практика го използват широко в учебния процес. Още в началния етап на обучение, пианото се използва като средство за онагледяване при усвояването на теоретичните знания. Изучаването на компонентите на музикалния език е отделно за всеки един от тях, за да се усвои тяхната специфика. Осмислянето на техните взаимовръзки, както и функционирането им в музиката е сложен и дълъг процес и предполага многопосочно въздействие и разнородни дейности. Една от тях – солфежирането с акомпанимент на пиано, като специфична дейност, съчетаваща много компоненти, е средство за разширяване и задълбочаване на взаимната връзка между компонентите на музикалния език, а също и за развитието на музикалния слух като цяло.

Съществуват редица изследвания, проследяващи историческите корени на дейността солфежиране с акомпанимент на пиано в музикално-слуховото обучение. Като учебна дейност тя се открива още през XVIII век в италиански сборник солфежи с цифрован бас, съдържащ примери от вече съществуваща

музикална литература – откъси от произведения на италиански композитори. Специфичното за тях е, че акомпанимента е написан с цифрован бас. По-късно визираната колекция е редактирана и адаптирана към френската система на обучение. С основаването си през 1715 година, Пражката консерватория става център със съществен принос в усъвършенстването на методиките за възпитание на музикалния слух, създават се нови, по-прогресивни методи за развитието му. С появата на фундаменталния труд на видни френски композитори „Солфежи за Парижката консерватория" се утвърждава солфежирането на абсолютна основа. Упражненията в споменатия сборник са предназначени за пеене с акомпанимент, означен с цифрован бас.

Продължение на традицията – обучение на гласово-инструментална основа с участието на инструмента пиано при музикално-слуховото обучение, е и употребявания и до днес сборник „Солфеж на солфежите" в няколко тома. Пианото присъства в различните упражнения – при запознаване и овладяване на интервалите, за фиксиране на интонацията, а също и за развитие на ладотоналния усет чрез акомпанимент, представляващ хармонизация. Поместения материал е предвиден за солфежиране с акомпанимент, изпълняван от педагога. Авторите на труда отдават голяма роля на употребата на инструмента пиано. В методичните насоки, отправени към учащите, се препоръчва изпълнението на нотния текст на пианото с дясна ръка и дублиране на същото с лява ръка октава по-ниско. Още тогава музикалните педагози са водени от убеждението за ползата от прякото контактуване с клавиатурата в музикално-слуховото възпитание.

Същинските прототипи на дейността солфежиране с акомпанимент са т.нар. вокализи – солфежи и упражнения с акомпанимент на пиано, предназначени предимно за обучението на певци. Те в действителност представляват цялостната страна на музикалнотеоретичното обучение и слуховото възпитание. Традицията да се пишат вокализи се развива през целия XIX век. Показателно е и схващането на някои композитори и вокални педагози, че с акомпанимент на пиано и най-механичните упражнения биха били изпълнени по по-художествен начин.

Във връзка с разглеждания проблем, интерес представлява цикъла „Микросомос" на унгарския композитор и педагог Бела Барток (1881-1945). Както самия композитор пояснява във въведението към цикъла, някои от пиесите са написани и предвидени за изпълнение с глас и акомпанимент на пиано. Към всяка от пиесите композиторът е написал специални указания за възможните начини на изпълнение. Съществено тук е препоръката пиесите да се изпълняват под собствен съпровод от обучаемия, а не от педагога или друг изпълнител.

Съществуващите солфежни издания са илюстрация на българската методика за развитие на музикалния слух и са част от българската солфежна

система в цялост. Използваният художествен музикален материал (едногласни, двугласни и многогласни солфежи), е разнообразен в жанрово и стилово отношение, представен чрез примери от творчеството на български и чужди композитори. Част от едногласните примери за солфежиране са предимно теми и мелодии, извлечени от художествени произведения, откъснато от техния хармоничен и полифоничен строеж. Така поднесена мелодията дава непълна представа за музикално-художествената страна на произведението и невинаги изразява съдържанието на музикалния образ, а с това се намалява музикалнообразователното му и възпитателно значение. Формулирайки и обосновавайки така поставения проблем, авторите на редица солфежни издания са включили музикален материал, предвиден за солфежиране с акомпанимент на пиано, което е и показателно за разбирането на значението на тази дейност в обучението. Предложените примери са специално пригодени за пеене с акомпанимент на пиано, което подсигурява цялостното представяне на музикалните произведения. Чрез тази дейност се възпитават и развиват и изпълнителски навици, които са необходими в практическата работа на всеки музикант и особено на музикалния педагог.

Изхождайки от убеждението за ефикасността на солфежирането с акомпанимент на пиано в обучението, считаме за необходимо да се търсят пътища и начини за по-широкото й използване в часовете по солфеж. Пристъпвайки към тази дейност със студентите, срещаме редица затруднения от различен характер. На първо място това е широката амплитуда в нивото на предварителната музикално-теоретична и практическа подготовка и слуховия опит на постъпващите студенти в специалността „Педагогика на обучението по музика". Това касае както общомузикалната им подготовка, така и нивото на владеене на инстумента пиано. Поместените в солфежните помагала музикални примери, предвидени за изпълнение с глас и акомпанимент на пиано изискват определено ниво на владеене на инструмента и са недостъпни за изпълнение за немалка част от студентите, започнали по-късно клавирното си обучение. Поради тази причина една от формите на приложение на тази дейност е във варианта клавирния съпровод да бъде изпълнен от преподавателя или друг изпълнител (напр. студент със специалност пиано). По този начин (независимо от нивото на клавирните им умения или липса на такива), обучаемите участват в изпълнението и се „докосват" до разнообразни образци от художественото музикално творчество, представени във вариант максимално близък до оригиналната творба. И това е едната страна на тази дейност.

Споменатите по-горе проблеми се отнасят предимно до същинската дейност – солфежиране под собствен акомпанимент на пиано. Това поражда необходимостта от подготовка и аранжиране на подходящ музикален материал, съобразен с възможностите на обучаемите. Изработването на варианти на клавирни съпроводи с по-олекотена фактура ще даде възможност те да бъ-

дат изпълнявани и от студенти с по-ниско ниво на владеене на инструмента. Така предложените музикални примери са подходящи както за самостоятелното им изпълнение от обучаемите, така и при извършване на различните аналитични дейности, свързани с изучаването на различните музикално-изразни елементи и тяхното слухово усвояване. Музикалния материал за тази цел трябва да бъде подчинен и използван, от една страна, за решаването на различните музикално-слухови задачи за съответния етап, и от друга – да е подходящ за аранжиране и преработване във вид достъпен за изпълнение от обучаемите. Във връзка с това, задача на педагога е подбора и анализирането на подходящи музикални произведения или откъси от тях и възможностите за „пригаждането" им за изпълнение с глас и пиано, без това да се отрази на художествените им качества. При изработването на партитурата е необходимо да се съблюдават някои изисквания, по-важните от които са свързани със запазване на характерни особености и специфика на творбата, като хармония, метроритмичен рисунък, особености на фактурата, стилови белези и др. В случаите, когато това е възможно е добре студентите да бъдат запознати и с оригиналното музикално произведение. Това ще обогати цялостната им престава за музикалната творба, ще подсигури възприемането, осмислянето и емоционално преживяване на музикално-художественото й съдържание.

БИБЛИОГРАФИЯ:

Арабов, П. (1983): *Някои методични проблеми на усета за многогласие*. Пловдив.

Йонова-Тодорова, З. (1990): *Методика на солфежа*. София: Музика.

Попдимитров, К. (1967): *Солфежи с акомпанимент на пиано*. София: Наука и изкуство.

Попдимитров, К. (1974): *Метод за музикално-мисловна техника върху гласова и инструментална основа*. София: Наука и изкуство.

Елизабет Онник Маджарян, гл. ас.
eli_madjaryan@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет

МУЗИКАЛНОТО МИСЛЕНЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЗАДЪЛЖИТЕЛНО ПИАНО

Жанета Д. Кацарова

MUSICAL THINKING IN THE TEACHING OF OBLIGATORY PIANO

Janeta D. Katsarova

ABSTRACT: Musical thinking is a complex phenomenon that requires a comprehensive approach. Understanding of logical organized sound structures is a skill to use musical material, discovering the similarities and the differences, analyzing and synthesizing, establishing of relationships. Thinking is not only in a strict sense, associated with the sensations and the perceptions, but it is formed on their basis. Mental activity has always been obtain to any result. In the process of performing students enrich their knowledge, and they acquire them own individual musical thinking.

KEYWORDS: musical thinking, thinking process, sound structures, musical language analysis.

Изследването е финансирано по проект № РД-10-584/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Музикалното мислене е опериране с музикалните образи съгласно логиката и красотата и свързването им в музикални звукови структури. То се характеризира с наличието на свои специфични черти, качествени характеристики на художественото мислене и закономерностите на мисленето въобще. Музикалното мислене е сложно явление, изискващо комплексен подход. То трябва да бъде изучавано едновременно от три гледни точки: първо като всяко едно човешко мислене, второ – като един от видовете художествено мислене и трето – спецификата на музикалното мислене, което е различно от останалите. [5:59-74]

Осмислянето на логически организирани звукови структури е умение за използване на музикалния материал, откриване на сходствата и различията, анализиране и синтезиране, установяване на взаимовръзки [6:382].

Във всеки конкретен случай неговата роля ще се определя от контекста. Трябва само да се има предвид, че всеки елемент на музикалния език има свой кръг от изразителни и изобразителни възможности. Така например умаления септакорд винаги предизвиква усещане за вътрешен дискомфорт, който може

да достигне ниво на драматично напрежение, а натуралния мажор се асоциира, по правило, със светли, радостни образи, достигащи до празнични ликувания, но е почти невъзможно да си представим тяхното използване в обратен смисъл (с обратно значение).

Музикално-езиковите средства се намират в постоянно развитие. Създавайки ново произведение, композиторът първоначално се опира на „интонационния речник на епохата" (термин на Б. В. Асафьев), но към вече остаряващите интонации той добавя нови, които представляват необходимост за решението на неговите художествени задачи.

Най-важното условие за професионалното усвояване на художествените произведения е умението за изясняване – какво представлява (художественото съдържание, образа и неговото развитие) и как е създадено (структурата, жанра, средствата за музикална изразност). Да се анализира музикално произведение от тази позиция може само при условие, че са усвоени основите на теоретичните науки в музиката. Тези основи представляват основна част от съдържанието на учебната програма на студентите.

Както всеки процес, протичащ във времето, така музиката, предполага неговото определено отброяване. От една страна, ако в реално време приеманите универсални единици, в най-различни случаи са различни – секунди, минути, часове. «Музикалното време» се измерва с бройната единица в различните си дялове, които могат да бъдат и по-дълги, и по-къси. Нерядко в началото на нотното произведение е указана величината на бройната единица според метронома. Това ограничение във времето затруднява мисленето по време на музициране. Усвояването на една по-сложна клавирна фактура изисква много време: разделяне на лесно усвоими дялове и множество повторения.

Мисловните операции са разнообразни. Това е анализът и синтеза, сравнението, абстракцията, конкретизацията, обобщението, класификацията. Кои от логическите операции ще използва пианиста, ще зависи от задачите и от характера на информацията, която той ще подложи на мислена преработка. Мисловната дейност винаги е била насочена към получаването на някакъв резултат.

Музикалното мислене се осъществява на базата на музикалния език. То е способността да разчленява елементите на музикалния език, да образува структури: интонационни, ритмически, темброви, тематически и др.

Едно от свойствата на музикалното мислене се явява музикалната логика. Музикалното мислене се развива в процеса на музикалните дейности. Музикалната информация се получава и предава посредством музикалния език, който може да бъде овладян само с непосредствено занимание с музикална дейност.

В процеса на свирене на пиано могат да се отбележат няколко съществени различия спрямо мисленето извън музиката:

1. В речта не е възможно едновременно извършване на две действия, например да се произнесе или да се напишат две изречения, което се реализира

при свиренето на пиано. Едновременността на различията тук е естествена. Следователно, с помощта на музиката може да се развият такива важни качества на мисленето, както нелинейност, така и едновременна многоплановост.

2. Цялостният поглед над музикалното произведение е възможен само тогава, когато е отзвучал и последният му звук. Преди този момент неизбежно има повлияване от отделните елементи на музикалната тъкан, които веднага получават някаква трактовка. т.е. подсъзнателно мисълта ги класифицира към определена форма или структура.

3. Анализът на отделните елементи без определяне на техните места в структурната цялост в музикалното мислене е невъзможен, защото за елементите на музикалния език няма твърдо закрепено контекстуално значение (както в речта думата има конкретно значение). Смисъла на всеки елемент може да бъде определен само чрез целия контекст и общия смисъл на цялото произведение.

Освен това като основни етапи на мисленето в общата психология е прието да се отделят операциите. За операция може да се счита елементарната единица за мисловен процес, така както тя предполага изпълнение на едно завършено действие. По пътя на традиционната логика, психологическото мислене отделя следните основни операции: определение, обобщение, сравнение и различие, анализ, абстрактна групировка и класификация, разсъждение, умозаключение.

Болшинството от тях присъстват в процеса на музикалното мислене в по-голяма или по-малка степен. Специфичната плавност и необратимост на музикалния текст обуславя необходимостта от постоянно структуриране на звуковия поток. Операциите по групиране на сравненията и различията могат да се назоват «постоянно действащи» развиващи се през цялото време на звучене на произведението. Музикалното познание задължително предполага сравнение на звучащите в даден момент с предишно отзвучалите, при което този механизъм действа на всички нива на музикалния синтаксис:

1. сравнението на звуковете по височина и продължителност дава представа за ладовата и ритмическата организация на интонациите и мотивите;

2. сравнението на мотив и фраза позволява възприемането на мащабността на структурата;

3. сравнението на частите и дяловете води към осмисляне на формата и развитието;

4. сравнението на даденото произведение с други извежда жанровите и стилистични особености.

Вече при второ ниво на синтаксиса сравненията и различията изискват групиране. Да се съпоставят две фрази може само тогава, когато има ясни граници на всяка от тях, ако отделните звуци са обединени, групирани по фрази.

Настроението в музиката и неговото изменение вълнува човек на емоционално ниво. Той получава усещания и възприятия. Мисленето се формира на основата на тези усещания и възприятия. Ако не се включи музикалното мислене, то при приключване на звученето на музиката той не е в състояние да охарактеризира даже най-значителните изменения. Прозвучалата току що музика буквално се «изтрива» от паметта и психологическия опит.

Мисленето, не само в най-тесен смисъл, е свързано с усещанията и възприятията, но то се формира на тяхната основа.Без временните етапи и операции, мисленето притежава определен състав, в който едновременно участват няколко нива на психиката, няколко пласта. Съзнателните и несъзнателните нива се явяват най-важни съставни части на тези «вертикали».

Съществува и такъв компонент на мисловната дейност както неосъзнатата двигателна активност. Конкретният вид активност е обусловен от типа задачи. Задачи, представени в графичен вид, предизвикват зрителнодвигателна активност; задачи, свързани със словесна формулировка – речево-двигателна; задачи на практичния интелект (Пиаже) — фината моторика на крайниците.

Несъзнателната активност се явява невидим знаменател на музикалното мислене. Тя подава необходимото захранване с психически материал на всички етапи и дейности на мисловния процес, дори осъзнава за себе си нещо такова, което по-рано е било тайна дори за него самия.

И затова несъзнателната активност е още по-важна част от крайния резултат на процеса на музикално мислене и най-важна съставяща част за откриване на художествения смисъл.

Процесът на развитие на самостоятелното мислене е дълъг и сложен. Умението за самостоятелно мислене не се отдава само, то се възпитава чрез тренировки на волята и вниманието.

Произведенията на изкуството могат да бъдат възприети само случай, че законите, по които се извършва музикалното възприятие, съответстват на законите на музикалното продуциране.

Надя Григорова-Табакова в своя дисертационен труд „Формиране на музикално-познавателна активност в процеса на клавирното обучение у студентите – бъдещи учители" [2] изисква от студентите музикално-изпълнителски анализ на произведенията от клавирния репертоар. Според нея анализирането на музикалните произведения е съставна част от професионалната подготовка на бъдещите учители по музика. Основен източник на знания е точното изучаване на авторския текст и изпълнителско-теоретичния анализ на произведението, опиращ се на цялостната музикално-образна характеристика. Съдържателният анализ позволява разкриване на индивидуалните особености на произведението и осъзнаване от студентите на музикалния образ и драматургия, проникване в неговия смисъл и определяне на всички компоненти на музикално– изразните средствата.

При решаване на задачите, свързани с музикално– изпълнителския анализ на произведенията, тя смята, че студента трябва да се опира на изпълнителския си опит, на знанията си по теория и история на музиката, музикален анализ, хармония и полифония.

Основавайки се на принципите на изпълнителско– педагогическите анализи, тя определя следния алгоритъм на работа:

1. Определяне на жанровите и стиловите особености на музикалното произведение;

2. Определяне на музикално-образното съдържание и характеризиране на водещите компоненти на музикалния език;

3. Анализ на строежа на произведението: основни смислови структурни единици на музикалната реч (интонация, мотив, фраза, изречение, период, част) и типове музикални форми (едночастна, двучастна, тричастна, соната, вариации, рондо);

4. Анализ на музикално-изразните средства (мелодия, хармония, полифония, метрум, ритъм, темпо, динамика) и взаимовръзката им с образното съдържание на произведението;

5. Обосноваване на изпълнителски план въз основа на цялостния теоретичен анализ (определяне средствата на изпълнителската изразност : интонация, фразировка, агогика, артикулация, туше, тембър, динамика, темпо, педализация).

В началото студентите решават отделни елементи от задачата, а по-късно се добавят нови. В процеса на изпълнение на задачата при определяне на стиловите особености на произведението студентите посочват характерни общи черти на стила като форма на отразяване на музикалното мислене в определен музикално-исторически период с неговия специфичен тематизъм, език и структура. В заключителния етап студентите могат да решават изцяло творческата задача.

Съществен момент от работата е съчетаването на анализа на композиционната структура на изучаваната пиеса с търсенето на съответстващи изпълнителски изразни средства. Въз основа на теоретичния анализ и цялостната музикално-образна характеристика на произведението от студентите се изисква да планират собствена изпълнителска дейност и да определят художествените задачи, които е необходимо да решат за пълноценното му интерпретиране. Те трябва да посочат конкретни изпълнителски изразни средства за възпроизвеждане на музикалния материал, даващи възможност за пълното разкриване на съдържанието на произведението и за изявяване на неговата форма.

Задачите, свързани с анализа на музикалните произведения, се изпълняват в индивидуалните занятия по пиано на всички етапи на обучението. Музикалният материал, използван за тяхното решаване, се подбира на принципа

на нарастващата трудност – от по-леки пиеси до произведения с по-сложна структура.

Усвояването на елементите на цялостния анализ дава на студентите възможност за трансфер на умението при изучаване на нови, различни по стил, жанр и форма музикални произведени

Чрез решаване на задачи от този тип се постига:

- опериране със знания от музикално теоретичния цикъл и усвояване критерийните свойства на понятията;
- Диференциация на музикално-изразните средства и овладяване на съдържателното им значение;
- активизация на музикално-образното мислене и въображение;
- интеграция между теоретичните знания и практическите изпълнителски умения;
- формиране на ценностни ориентации за интерпретиране на произведения от различен жанр, стил и форма;
- създаване на устойчив интерес към музиката.

В заключение: музикалното мислене се явява част от общото мислене, естествено подчинено на основните му закономерности. При това неговата специфика се проявява в работата с музикалните информационни единици, обусловени от интонационната природа на музикалното изкуство, образност, семантика на музикалния език, композиционна и драматургична логика и т.н.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Асафьев, Б.ЭВ. (1971): *Музыкальная форма как процесс.* Москва.
2. Григорова-Табакова, Н. (2003): *Формиране на музикалнопознавателна активност в процеса на клавирното обучение у студентите – бъдещи учители.* дисертация
3. Минчева, П. (1994): *Музиката и интелектът. (В светлината на теорията на Ж. Пиаже за интелектуалното развитие).* София.
4. Пиаже, Ж. (1923): *Език и мислене у детето*. Париж.
5. Сохор А. (1974): *Социальная обусловленность музыкального мышления // Проблемы музыкального мышления.* Сост. М. Г. Арановский. Москва: Музыка
6. Цыпин Г.(1988): *Музыкант и его работа: Пробл. психологии творчества*. Москва // Сов. композитор
7. Цыпин Г. (1994): *Психология музикальных деятельности: проблемы, суждения, мнения*. Москва Интерпраис .

ОБУЧЕНИЕ НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ – РОЛЯ НА РОДИТЕЛИТЕ

Живка Е. Военкинова

EDUCATION OF CHILDREN AND PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, THE ROLE PARENTS

Zhivka E.Voenkinova

ABSTRACT: The report discusses issues related to parental involvement in the work of mainstream education with the integration of children in the school community. It pinpoints difficulties that parents face when raising children with special educational needs (SEN). It also outlines the parameters of the joint work of teachers and parents in order to obtain skills in children with SEN.

KEYWORDS: parents, children, teachers, skills, stress, training, special educational needs.

Изследването е финансирано по проект № РД-10-574/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Проблемът за включването на родителите в работата на масовото училище е изключително важен, защото те са хората, от които учителите могат да получат най-пълна и достоверна информация за състоянието на детето. Съзнаваме, че това е много болезнена и деликатна тема за тях, но без помощта им трудно биха се справили в училище и детската градина с проблемите на детето, защото те са най– различни, и много специфични за всяко едно от тях.

Премълчаването, скриването на проблема не само ще затрудни работата, но в много случаи може да навреди на детето, може да забави развитието и интегрирането му или да задълбочи проблема.

В. Радулов пише: „Разбира се, появата в семейството на дете с каквото и да било сериозно увреждане е крайно нежелан проблем, който предизвиква разнообразни реакции у различните категории родители.

Познаването на тези реакции ще помогне на специалните педагози и социалните работници бързо да се ориентират в семейната обстановка, и ще допринесат за вземане на най-подходящи решения на конкретния случай" [3:55].

Авторът посочва следните реакции, които родителите могат да имат при дете със СОП:

- объркване;

- отчаяние;
- бягство;
- бунт;
- силно протежиране;
- отхвърляне;
- реалистично отношение [3:55-57].

Смущението е видимо изразено у родители, които са объркани от случващото се с тях и детето им. В много случаи те се чувстват безпомощни, но ако внимателно се поговори с тях те ще разберат, че паниката може само да забави развитието и рехабилитацията на детето.

Песимизмът и силната потиснатост е характерна за родителите, които са отчаяни. Те виждат живота в черни краски без план за бъдещето на детето. Нуждаят се от такт и внимание за да се намесят активно в живота на детето си.

За бягството е характерен фактът, че родителите се държат като, че ли в семейството им няма дете със СОП и никой не говори за това. С голяма съпричастност към проблема трябва да им се обясни, че така само задълбочават нещата. За бунта е характерно това, че родителите са настроени агресивно, едва ли не всички хора са виновни за случващото се в семейството им, а потребностите на децата остават на заден план. Необходимо е внимателно да им се обясни, че това, от което имат нужда децата им са техните грижи за него.

Когато детето с увреждания и грижите за него се издига в култ поради силната обич, тогава е на лице родителско протежиране. Това трябва да се преодолее, защото в противен случай детето се превръща в безпомощен инвалид.

Противоположно на протежирането е занемаряването на детето и грижите са само за задоволяване на най– елементарните му потребности. Трябва да им се обясни, че това само увеличава безпомощността на детето им.

Освобождаването на родителите от отговорност към детето е характерно за отхвърлянето и макар, че е много трудно да им се въздейства педагозите трябва да опитат да говорят с тях за да помогнат на детето.

Родителите, които бързо осъзнават, че детето им е като всички останали деца имат реалистично отношение към него и поради това те проявяват строгост, нежност, справедливост и взискателност при отглеждането му.

Действията на родителите трябва да се изграждат на следните принципи:

- децата със СОП са като другите деца;
- първо детето, а после увреждането;
- подпомагане на цялостното развитие;
- равнопоставено участие в учебния процес [3: 57– 59].

Формите за подготовка на родителите за работа с деца със СОП са следните:

- посещения у дома;
- родителски семинари;
- поддържащи групи;
- предоставяне на специална литература;
- участие на родителите в конференции и конгреси в областта на специалната педагогика;
- родителски срещи;
- общуване от разстояние;
- телевизионни и радиопрограми;
- програми на видеокасети [3:60-63].

Уменията, които родителите съвместно с учителите трябва да формират у децата със СОП, са:

- общообразователни:
  - измерване на предмети;
  - сравняване на предмети;
  - развитие на представите за форма и количество;
  - изследване на предмети и обекти в околната среда;
  - развитие на функциите на запазените анализатори;
  - начини за получаване на информация от околната среда;
- всекидневни умения:
  - самообслужване;
  - грижи за дома;
  - готварство;
  - етикеция при храненето;
  - използване на битови прибори и апарати;
  - разпознаване на пари;
  - използване на лекарства;
  - улеснения при пътуване;
- социални умения:
  - общуване /вербално и невербално/;
  - права и задължения;
  - адекватно отношение към увреждането им;
  - етикеция;
  - драматични умения;
  - танци;
  - запознаване с изкуството;
  - ползване на различни услуги;
  - активно участие в живота на обществото [3:119-120].

Освен посочените по-горе умения е необходимо да се развива моторната активност на децата, като внимателно се подбират подходящи форми и средства на взаимодействие [1:6].

Децата със специални образователни потребности (СОП) мога да получат специализирани грижи и обучение в масовите училища и масовите детски градини, но като алтернативна грижа се разглежда и ресурсът на родителския кооператив.

А. Трошева-Асенова [2:1] посочва, че трудностите на родителите на деца със СОП се свеждат до следното:

- невъзможност за работа на пълно работно време;
- недостиг на финанси;
- скъпо лечение и скъпа рехабилитация;
- скъпи помощни средства;
- социална изолация, неприемане на семейството от обществото;
- липса на връзки с родители с подобни проблеми;
- ограничаване възможността за лечение и рехабилитация поради ниска информираност;
- затруднения при избора на подходящо учебно– възпитателно заведение;
- голям брой деца в държавни детски заведения;
- нежелание и отказ на персонала в някои учебно– възпитателни заведения да приемат деца със СОП;
- частните специализирани заведения за деца със СОП са невинаги финансово достъпни.

Авторът сочи, че „родителските кооперативи съществуват като граждански сдружения, които не разделят печалба и това ги отличава от подобни инициативи в частния сектор. При кооперативите средствата се осигуряват от родителите или от дарители като целта е да се покрият необходимите разходи за функциониране. Точните дейности и занятия, графикът на провеждането им, изборът на специалист или неспециалист, който да работи с децата, принципите на работата, мястото на провеждане както и други се избират изцяло от родителите в зависимост от техните цели, желания, финансови възможности, свободно време и взаимна спогодба" [4:3-4].

Родителите могат да предлагат следното:

- образователни семинари;
- консултации с лекари;
- консултации с педагози;
- консултации с психолози;
- консултации с юристи;
- родителски групи за дискусии и подкрепа, и др.

Дейностите, които се предлагат са както за деца (спорт, йога, изучаване на чужди езици, честване на празници и др.), така и за родители (лекции, дискусии, езиково и компютърно обучение, базар за употребявани дрехи и играчки, и др.).

Помощта, която предлагат родителските кооперативи се изразява в следното:

- преодоляване на социалната изолация;
- срещи със семейства със сходни проблеми;
- повишаване на компетентността по проблемите на детето;
- сигурна грижа за децата по няколко часа;
- възможност за допълнителен доход ако работи в кооператива;
- участие в живота на детето;
- лично удовлетворение [4:2-3].

Друга алтернатива за родителите на деца със СОП са специализираните дневни центрове [2:1-2].

За интегрирането на децата в обществените специализирани дневни центрове трябва да бъде осъществено следното:

- подходяща архитектурна и социално-битова среда;
- индивидуални образователни програми;
- екип от специалисти;
- специализирани учебно-технически пособия и апарати;
- помагала;
- дидактически материали;

В дневните центрове трябва да разполагат със следните специалисти:

- специални педагози;
- логопеди;
- психолози;
- кинезитерапевти;
- слухово-речеви терапевти;
- музикотерапевти;
- арттерапевти.

Заключението, до което достигнахме, е, че родителите на децата играят съществена роля за интегрирането на децата със СОП в масовите детски градини и училища, така също и в обществото. Необходимо е да им бъде оказвана адекватна и своевременна помощ при отглеждането, и обучението на децата, а също и те да бъдат обучавани и насърчавани по проблемите, които касаят бъдещето развитие на децата им.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Алексиев, Р. и др. (2006): *Двигателна активност на детето в детската градина*. Шумен.

2. Асенова-Трошева, А. (2013): *Ресурси на родителския колектив като алтернативна грижа за деца със специални образователни потребности.* Шумен.

3. Радулов, В. (1996): *Децата със специални педагогически нужди в училището и в обществото.* Бургас.

4. Framar, Bg. Социални грижи. Дневни центрове за деца със специални образователни потребности.

Живка Енчева Военкинова, доц. д-р
jivkavo@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

ОБУЧЕНИЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ ЗА РАБОТА С ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Живка Е. Военкинова

TRAINNING OF EDUCATIONAL PROFESSIONAL WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Zhivka E. Voenkinova

ABSTRACT: *The report discusses issues related to the training of educational professionals working with children with special educational needs (SEN). It reviews rationale and learning approaches. It also outlines the principles for organizing the training of educational professionals working with children with SEN.*

KEYWORDS: *children, students, teachers, special educational needs.*

Изследването е финансирано по проект № РД-10-574/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Децата и учениците със специални образователни потребности (СОП) според законовите разпоредби на Република България следва да се обучават и интегрират в масовите детски градини, и масовите училища в страната ни. Проблемите, които трябва да се разрешават са многообразни и един от тях е обучението на педагогически специалисти за работа с деца, и ученици със СОП. Не е за пренебрегване проблемът свързан с възпитанието и социализацията на децата.

По този повод Ч. Сотиров пише: „Възпитанието е сложно социално и обществено явление. Днес то се разглежда като процес, чрез който се осъществява социализацията и развитието на индивида и превръщането му в съзидателна личност” [1:33].

Преподавателите от катедра „Социална педагогика” при ШУ „Еп. Константин Преславски” от 15.07.2013г. до 09.08.2013г. работиха по проект на министерство на образованието, младежта и науката „Квалификация на педагогически специалисти” на тема „Обучение на педагогически специалисти за работа с деца и ученици със специални образователни потребности”. Проектът се осъществява с финансовата подкрепа на оперативна програма „Развитие на

човешките ресурси" съфинансирана от Европейския социален фонд на Европейския съюз „Инвестира във вашето бъдеще!".

Формите, в които се реализират дейностите по проекта са присъствена и дистанционна. Обучението в присъствена форма се осъществява от 9 до 12.30 часа и от 14.30 до 18 часа като на обучаемите се предлага работа в големи групи под формата на дискусии, интервю, решаване на казуси и работа в малки групи (екипи от 4 до 6 човека). Един обучител (университетски преподавател) работи с една група от 22 до 25 учители от масови детски градини и масови училища. Обучението е в рамките на 5 работни дни, от понеделник до петък включително.

„Основната цел на предлаганото обучение е повишаване на равнището на професионалната компетентност на педагогическите специалисти по отношение на научната, педагогическата, методическата подготовка за работа с деца и ученици със СОП, и създаване на мотивация за саморазвитие, и самоусъвършенстване" [2:6-7].

В. Шошева и др. [2:7] посочват следните специфични цели на обучението:

- формиране у учителите на умения за разпознаване на видовете увреждания и заболявания у децата;
- за приобщаване на децата и интегрирането им в приемна среда да се подобрят технологиите за планиране и управление на процеса за учене;
- усвояване на техники за кризисни интервенции;
- формиране на компетенции и адекватни педагогически технологии за работа с деца със СОП.

Друга главна цел е професионалните умения за реализиране на дейностите по приемането и интегрирането на деца със СОП да се подобрят.

Принципите за организиране и изпълнение на обучението на педагозите са следните:

- откритост, прозрачност, информираност;
- обективност;
- правна регламентация;
- ефективност;
- системност;
- точно регламентиране на правата, задълженията и отговорността;
- обвързване на теорията с практиката;
- демократизъм и централизъм в управлението;
- приспособимост (адаптиране) [2:8-9].

Принципите на реализация на обучението са:

- гъвкавост;
- адекватност;
- системност и последователност;

- активност;
- достъпност;
- научност;
- нагледност;
- интеграция;
- трайно овладяване на знания и умения [2:9-11].

Подходите за организиране и изпълнение на обучението на педагогическите специалисти за работа с деца със СОП са:

- управленски;
- системен;
- ситуационен;
- програмно целеви;
- икономически [2:11-12].

Подходите за реализиране на обучението на педагогически специалисти за работа с деца със СОП са:

- андрагогически;
- системно– структурен;
- практико– действен;
- индивидуален [2:13-14].

Методите и интерактивните форми за обучение на педагогически специалисти за работа с деца със СОП са:

- дискусия в голяма група;
- обмяна на опит;
- работа в малка група по задачи /в екипи/;
- конфериране на резултати от работата в малки групи;
- публично представяне на резултати от работата в малки групи;
- мултимедийни презентации;
- разработване на програми и стратегии;
- симулации;
- решаване на казуси;
- решаване на инцидентни ситуации;
- ролеви игри [2:15].

Дистанционната форма на обучение има следната методология:

- интерактивни семинари;
- рефлексия върху учебни текстове;
- работа от дистанция с помощта на електронна платформа;
- приложение на наученото в писмени задания [2:15].

В началото на обучението в конферентна зала на маси под формата на полукръг се разполага групата на обучаемите учители. Предварително са подредени за всеки обучаем папки с листи и химикали, и лични комплекти от

учебни помагала за работа с деца със СОП, които са интегрирани в масови детски градини и масови училища, а също така и тетрадки за работа по време на обучението. Залите са снабдени с мултимедия, компютър и екран, флип чарт, маркери и др. По време на обучението строго се спазват всички изисквания и графици, които са предварително предоставени на обучителите.

Преди започване на работата по проекта обучителите също преминаха през обучение в три дневен срок, като получиха изчерпателна информация за обучението на педагогическите специалисти и за работата с деца със СОП.

Основните теми в присъственото обучение са следните:

1. Типология на увреждания. Неравностойност. Интегриране. Включване.
2. Оценка на дефицити и капацитети при дете със СОП.
3. Нормативна рамка по интегриране и включване на дете със СОП в учебна среда.
4. Организация на средата в интегриращия процес на дете със СОП.
5. Ресурсно осигуряване на приемащата среда в интегриращия процес. Оценка на нагласите в различните групи на приемащата общност.
6. Иновативни предложения за оптимизиране на приемащата среда.
7. Нормативна база по интегрирането и включването на деца със СОП в учебна среда– ЗНП, ЗЗС, NKB– 10, Постановление N 1/23.01.2009г.
8. разработване на предложения за подобряване на нормативната база по интегриране на деца със СОП.
9. Човешкият фактор в интегриращия процес.
10. Екипна организация на интегриращия процес.
11. Структура на мултидисциплинарните екипи в интегриращия процес.
12. Етапи на развитие на интегриращите екипи.
13. Мениджмънт на мултидисциплинарните екипи в интегриращия процес.
14. Проект за функционална оптимизация на работното място на членовете на мултидисциплинарния екип [2:17].

След приключване на обучението по посочените по-горе теми обучителят провежда 2 часа консултация за обучаемите във връзка продължаване на работата им в дистанционна форма.

Обучението приключва с попълване на анкети от обучаемите за обратна информация.

След като се базирахме ма посочените по-горе принципи, подходи и методи за работа с обучаемите проведохме обучение с педагогически специалисти от масови детски градини и масови училища от град Русе през периода 15. 07. 2013 г. до 19.07.2013г. в х-л „Люляк" – Западен парк и от 22.07.2013г. до 26.07.2013г. в х-л „Кристал". Групите от учители бяха смесени от училища и

детски градини, като първата група беше от учители от област Русе, а втората от учители от гр. Русе. Двете групи бяха от 24 човека.

Докладът, който изготвихме след приключване на обучението на двете групи отразява цялостната работа и резултатите от обучението по Проект „Обучение на педагогически специалиста за работа с деца и ученици със СОП".

В Доклада е отразена оценката за обучението от страна на обучаемите и тя е, че то е полезно за теоретичната и практическата им подготовка. Считат, че предложените им учебници и тетрадки ще улеснят работата им с деца със СОП. В резултат на обучението са мотивирани за работа с деца със СОП и обучението допринася за преодоляване на страха, и притеснението им при работата с тези деца.

Групите по време на обучението вземаха активно участие в груповите дискусии по проблемите на децата със СОП, задаваха точни и ясни въпроси, касаещи непосредствената им работа с децата. Отчетен бе фактът, че почти всички учители имат в групите и класовете си деца със СОП, но не всички от тях са на ресурсно подпомагане. По-голяма част от учителите споделят, че не са достатъчно подготвени за интегриране на деца със СОП и желаят и за в бъдеще да се обучават по подобни проекти.

Техниките, които бяха използвани за визуализация, са съобразно целите, подцелите и задачите на обучението. Използвана е презентация, листове за самостоятелна и групова работа с цел постигане на поставените цели и задачи. Методите, които са използвани за обратна връзка по време на обучението са беседа, дискусия, задаване на въпроси, разговори.

Препоръките, които могат да бъдат направени, са следните:

- да се популяризира работата с деца със СОП;
- да се провеждат допълнителни семинари в училищата и детските градини през учебната година;
- редовно да се свежда до вниманието на педагогическите специалисти новости и открития по проблемите на децата със СОП;
- да се набавят достатъчно методически помагала и дидактически материали в училищата, и детските градини за работа с деца със СОП.

Заключението, до което достигнахме, е, че интегрирането на деца със СОП е изключително отговорно и поради това изисква особено внимание и прецизност при осъществяването му.

Подготовката на педагогическите кадри за подобен вид дейност е необходима и навременна, тъй като работата с деца със СОП е специфична и изисква специални знания и умения за успешно справяне с проблемите им.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Сотиров, Ч. (2012): *Социално-педагогически аспекти на двигателната готовност за училище при 6-годишните деца*. Шумен.

2. Шошева, В и др. (2013): *Обучение на педагогически специалисти от детски градини и училища за работа с деца и ученици със специални образователни потребности.* София.

Живка Енчева Военкинова, доц. д-р
jivkavo@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

ИНТЕГРИРАЩАТА СРЕДА ФАКТОР ЗА ФОРМИРАНЕ НА РЕЧЕВАТА КОМУНИКАЦИЯ ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Живко Д. Жеков

INTEGRATIVE ENVIRONMENT AS A PREREQUISITE TO SPEECH AND COMMUNICATION PROCESS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Zhivko D. Zhekov

ABSTRACT: The main goal of integrated education for children with special educational needs is their social integration. One of the most successful ways to achieve it is the intensive work which can stimulate their communicational skills. Social integration of children with special educational needs is possible only in case of a well-planned process of communication.

KEYWORDS: speech, communication, children with special educational needs, integration

Изследването е финансирано по проект № РД-08-252/14.03.2014 г. от параграф Научни изследвания на ШУ „Епископ Константин Преславски".

Социалната интеграция на деца със специални образователни потребности е основната цел на интегрираното обучение и образование на учащите се от тази категория. Между средствата за нейното постигане основно значение придобива речевата комуникация.

Целта на проведеното изследване е да открои степента на развитие на различни типове речева комуникация при ученици със специални образователни потребности от някои категории. Основният предмет на изследването е декомпозиран в две насоки: актуално състояние на речевата комуникация при учащи се с отклонения в развитието; развитие на свързаната реч при ученици с езиково-говорни нарушения на речта.

В изследването са използвани три основни типа методи: анкетиране на ресурсни учители, оценка на състоянието на разгърнатата реч по нормативни критерии и експериментално обучение на ученици със специални образователни потребности за развитие на активна речева комуникация.

Получените резултати са систематизирани след прецизен анализ и математико-статистическа обработка. Значителният брой на респондентите га-

рантира тяхната репрезентативност и значение за практическата дейност на ресурсните учители.

Изследването дава възможност за оценка на актуалното състояние на разгърнатата реч при ученици със специални образователни потребности, нейната роля и значение за развитие на комуникативните процеси в интегриращата среда и на методите за формиране на речеви комуникативни умения при тях.

Както сочат резултатите от анкетите с учители от 10 ресурсни центрове, според типологията на нарушенията при обхванатите за ресурсно обучение деца, броят им се разпределя както следва:

- с умствена недостатъчност – 636 или 25%;
- с тежки речеви нарушения – 176 (около 7%);
- с комбинирани – 309 (12,2%);
- с двигателни нарушения – 103 (4%);
- с генерализирани разстройства – 157 (6,2%);
- със сензорни нарушения – 72 (около 3%);
- „други" – 170 (около 7%).

Веднага става ясно, че няма типологична група от обучавани в интегрирана среда, които да нямат речеви нарушения или дефицити. Докато при умствено изостаналите речта е предимно дефицитарна, но в определена степен обслужва комуникацията, то при останалите и особено при онези с тежки речеви нарушения (на говорната и писмената реч), с генерализирани разстройства (предимно с аутизъм), със сензорни и двигателни нарушения, речевата функция не се реализира като пълноценно комуникативно средство. Въпреки тази важна диференцираща особеност на речевите смущения при различните групи изследвани, формите за развитие на комуникативните им възможности са опосредствано, нецелево и дифузно свързани с работа над устната реч. Например по отношение на социалната среда, която стимулира децата към взаимодействие и комуникации се получиха следните резултати:

- семейна среда – 40%;
- училищна среда – 34%;
- игрите – 12%;
- индивидуална подготовка – 10%;
- дневните центрове – 5% и т.н.

Дори беглият анализ на тези резултати сочи недостатъчна ориентация в типа социална среда, в която децата са мотивирани да работят и се развиват. Училището и класа остават след ролята на семейството, а другите форми, освен играта, са слабо достъпни или невисоко оценявани като стимулиращи. Това не може да не озадачава.

И сега конкретно по тематиката на самото изследване. Тук са проучени няколко типа позиции, свързани с интеракциите – комуникацията и взаимо-

действието – с децата, включени във формите на интегрирано обучение.

На въпроса за използваните форми на комуникация с учениците, ресурсните учители отговарят така:

- във фронталната учебна работа – 5%;
- в индивидуалната учебна работа – 23,5%;
- в индивидуалната извънучебна работа – 4,5%;
- в играта – 7,7%;
- в индивидуални разговори и беседи – 22%;
- в груповата работа – 20%;
- в други форми – 17%.

Анализът показва, че индивидуалната учебна работа, заедно с индивидуалните беседи и разговори заемат почти половината от използваните интерактивни (комуникативни) форми, а фронталната учебна извънучебните дейности не формират дори 10% от използваните форми на комуникация. Както личи, някои от предишните данни се потвърждават, но фактът, че фронталната учебна работа не е място за комуникации и работа над речевите средства за интеракции буди недоумение. Също впечатлява обстоятелството, че в процеса на игра се осъществяват само 7-8% от комуникациите. За нас е очевидно, че при преобладаващ контингент в предучилищна и начална училищна възраст, игрите и извънучебните дейности (по възможност) трябва да са сред основните интерактивни форми.

При оценката на степента на включеност на детето в комуникации и взаимодействие, отговорите показват:

- задоволителна степен – 62%;
- ниска степен на активност – 26%;
- висока – 12%.

Тези резултати също предизвикват размисъл. Без да се впускаме в предварителни и умозрителни анализи смятаме, че дейността на учителя се нуждае от нова ориентация и известно преустройство на нейната структура.

Основните типове комуникации, които преобладават при децата са вербалните (61%), невербалните (22%) и игровите (14%), което е нормално. Тук обаче ние не сме наясно какво е съдържанието на вербалните комуникации, а и броят на отговорилите респонденти едва надвишава 55%. Това ни подсказва, че над съдържанието, смисъла и целта на комуникациите се работи твърде недостатъчно и формално.

Организационните форми, които се използват за стимулиране на комуникациите и взаимодействията са представени в резултатите както следва:

- **комуникации**:
- чрез игра – 46%;
- чрез индивидуална работа – 25%;
- чрез беседи – 20%, а използването на ситуации, извънучебни и извън-

класни форми изобщо или почти не се споменава;

- **взаимодействия**:

- чрез разговори и беседи – 46%;
- чрез игри – 45%;
- чрез извънкласни форми – 9%.

Вижда се, че други форми не са посочени, а над половината от анкетираните учители не са отговорили на този въпрос. Тук вече възниква по-ясно усещането, че значителна част от ресурсните учители или използват оскъден репертоар, или не са наясно с формите за активиране на взаимодействията, комуникациите и особено на средствата за тяхната реализация..

По самостоятелните взаимодействия на децата със СОП с училищната среда също не получихме отговори от всички анкетирани. Според отговорите 77% от децата задоволително комуникират в средата, а по около 35% от тях се наблюдават частични и много добри резултати в разбирането на изискванията на средата (училището, класа) при отговори на около 66% от учителите. Подобна е и оценката на формите за стимулиране на интеракциите между децата, като само половината от анкетираните отговарят, че най-добрите форми са беседите и разговорите (27%), игрите (22,5%) и нагледните средства (25%).

Тук не бихме искали да правим нито подробни, нито генерални изводи, освен един – изследването очевидно показва, че формите на комуникации и взаимодействия са слабо използвани и недостатъчно познати. Липсва каквато и да е вътрешна диференциация както при даден тип нарушения, така и между различните типологични форми. Очевидно е, че учителите с общообразователна подготовка разчитат в този аспект на ресурсните учители и на логопеда, но самите ресурсни учители не са наясно както с речевите особености на обучаваните от тях деца, така и с конкретните средства за работа над речевото им развитие. В преобладаващото число случаи логопедите работят над фонетичните особености на речта (предимно при дислалии) или (значително по-рядко) с конкретен тип тежко речево нарушение. Така въпросите на диференцираното развитие на речевите средства за комуникация не се обсъждат и задачи, свързани с тази проблематика не се решават. Като оценяват формите на комуникация с учениците си, ресурсните учители изтъкват значението на индивидуалните разговори и беседи за развитие на умения в тази сфера (27%), на индивидуалната учебна работа и игровите моменти (по 23%), на груповата работа (22%), на фронталната учебна дейност (10,5%) и др., което, според нас, е добра практика, но неадекватна ориентация в корекционната проблематика.

Оценката на учителите относно степента на включеност на учениците в комуникативни процеси също е обективна. При над 80% от последните, разглежданите възможности се оценяват като задоволителни, а висока и ниска степен е характерна едва за 8% от обучаваните. Това е още едно свидетелство за недостатъчната диференцираност на усилията по развитието на речевите

средства за комуникация и за необходимостта от интензификация на работата над комуникативните възможности на децата в съответствие с актуалните им потребности..

Оценявайки дейностите, които предполагат най-високи възможности за актуализация на комуникативни процеси, учителите сочат на първо място играта (41%), общуването (23%), подпомагането (17%) и съвместното прекарване на свободното време (16%). За общото личностно развитие на интегрираните деца това вероятно е задоволително, но едва ли спомага в достатъчна степен за развитието на изследваните процеси при учениците със специални образователни потребности.

Аналогични са отговорите на анкетираните на въпросите относно организационните форми за развитие на комуникациите. По отношение на прилаганите от учителите педагогически средства и форми за активизиране на комуникативните процеси не се наблюдава ясно очертано единно мнение. Като важни са посочени разговорите, игрите, дидактичните материали, предизвикването на интерес, съвместното прекарване на свободното време, наградите, състезанията, поощренията и др. Тук приоритетно значение се придава на художествените (31%), ежедневно-битовите (16,8%), на говорно-речевите (21%) и други форми на педагогическо взаимодействие. Очевидно е, че в условията на интегрирано (и ресурсно) обучение, усилията на учителите са насочени към постигане на резултати в съответствие с нормативните изисквания, но слабо свързани с индивидуалното състояние на комуникативните възможности на учениците.

Тук не бихме могли да се ангажираме с предлагането на начини за преодоляване на установената в изследването дифузност на работата над комуникативните възможности и средства при децата със специални образователни потребности от всички категории. Ще спрем вниманието си предимно на състоянието и развитието на речта при деца с интелектуални отклонения.

Формирането на речта при детето с умствена недостатъчност изостава още от най-ранна възраст. Бавно се развиват фонетичните и фонетико-фонематичните аспекти на речта, което, от една страна препятства нейната комуникативна актуализация, а, от друга, води до значителни затруднения в развитието на писмената реч и езика. Вторично изостава формирането на важни интегративни функции и процеси, лежащи в основата на предметната и оръдийната дейност, на речевото общуване. Като резултат към началото на началната училищна възраст страдат от очевидно недоразвитие основните функции на речта – номинативната, комуникативната, гностичната (обобщаващата). На изключително ниско ниво е понятийната реч, с редица особености е речта „за себе си", вътрешната реч, а от там и мисленето.

Комуникативната функция на речта в периода на детството има изключително важно значение за развитието на детето. Създаването на ситуации на

комуникация и общуване е една от значимите страни в работата на учителя, която следва да е свързана със стимулиране на речевата дейност на детето и мотивирането на неговите речеви изказвания. Използват се действия и дейности, които изискват цялостни изказвания, имитация на разговори, използване на монологична и диалогична реч, разказ от името на герой от приказка и др. На специално обучение подлежат формите на общуване с непознати, при търсене на помощ, между близки и връстници, като те се отработват чрез импровизирани диалози. Създаването на различни ситуации на общуване, драматизацията, импровизирането и имитацията на речеви комуникации са елементите на най-често използваните ситуации в тази насока.

Развитието на познавателната страна на речта е свързано не само със семантиката на думата и нейното изменение при промяна на самата дума по род, число, време и др. Включването в дейностите на различни класификации, подреждане и изключване по смисъл, игри с понятия и конструиране на изречения с различни думи, близки по семантика и обратно е важна част от развитието на гностичните функции на речта. Наред с това е нужно да се работи над конструирането на съждения по зададена картина или поредица, а така също и над умозаключения и дори силогизми.

Разширяването на семантичния диапазон на думата се използва при създаването на все по-точни вербални обозначения на предметите и различни обекти и на вербални интеграли, каквито са понятията. В това отношение децата с умствена недостатъчност или притежават ограничен активен и пасивен речник или той е твърде широк и дифузен (неточен), или думите се използват в твърде широко, и неадекватно значение. Това налага отработката на смисъла и значението на думата, нейния смислов, фонетичен и фонематичен състав, което следва да се осъществява ежедневно, с използването на различни игри и със средна продължителност 5-10 мин. Работи се както с предмети и в различни битови ситуации, така и на ниво дума-значение-понятие. За учениците се препоръчват дидактически игри с названия на предмети и групи предмети, с търсене и изключване на излишни (за група) предмети. За развитие и разширяване значението на думата се използват главно дидактически средства с изменение на различни части на думата и съпътстваща работа над смисъла на изменената дума.

Без да влизаме в подробности можем да предложим на вниманието на ресурсните учители една система от изисквания, която даде добри резултати в работата с умствено и интелектуално изоставащите ученици. Нарекли сме ги „Основни умения за комуникация" и предполагаме, че отработката им в ежедневната практика, наред с работата над речевия компонент на комуникациите, ще има позитивен смисъл.

ОСНОВНИ УМЕНИЯ ЗА КОМУНИКАЦИЯ:

1. Активно слушане:

- Поддържайте контакт с очи;
- Потвърждавайте чутото с движение на главата;
- Използвайте подходящо изражение на лицето ;
- Избягвайте объркващи движения и жестове;
- Задавайте въпроси;
- Перифразирайте;
- Избягвайте да прекъсвате говорещия;
- Не говорете твърде много.

2. Техники за активен диалог:

- Перифразирайте, като използвате различни форми за изясняване смисъла на казаното;
- Обобщавайте казаното от детето – слушащият "сгъстява"казаното от говорещия като запазва същността (смисъла);
- Групирайте съдържанието на казаното от детето – слушащият помага на говорещия да подреди идеите си в някаква форма (по значение, по количество, значими части) и обединява идеите в логически групи;
- Разделяйте (делете) изказването на части, ако това е възможно – слушащият разделя идеята на по-малки съдържателни части, за да намали объркване, неяснота и т. н.;
- Подреждайте казаното според логиката на заложената в него семантика;
- Повтаряйте изказването на детето като подреждате правилно, граматически и логически, семантичните единици.
- Подчертавайте прозодичните елементи на речевото изказване.

3. Работа над ефективното речево изказване – техники:

- Стимулирайте всяко речево изказване;
- Изисквайте разширени речеви изказвания;
- Задавайте речевата задача, като подсказвате съдържанието на отговора;
- Настоявайте за повторение на изказването след неговата преработка, подсказана от Вас;
- Използвайте стимули от типа на речеви стереотипи, ролеви фрази, речеви опори и др.;
- Настоявайте за семантична, граматична, лексикална и фонетична точност на изказа;
- Подсказвайте и регулирайте паралингвистичните средства на комуникация, като мимика, жест, прозодика и др.;

• Изисквайте повторения на речевото изказване с използване на нови лексикални средства при съхранение на неговата семантика;

• Следете за логическата и семантична свързаност на речевото изказване, като се стремите към неговата цялостност и завършеност.

• Използвайте различни форми на изказ – без глас, за себе си, за другите, за учителя, за гостите на класа и т.н.;

• Поставяйте речеви задачи от различни ситуационни позиции.

Посочените тук техники, които ние резултатно използваме, едва ли имат самостоятелно значение за работата над речевото развитие на деца с интелектуални проблеми и могат да бъдат резултатни само в комплекса от различни по своята същност и значение речеви стимулации и въздействия. Те могат да се използват, при съответни корекции и в речевото взаимодействие с деца с друг тип нарушения.

В нашата работа смятаме за важно активното взаимодействие с детето, стимулирането на самостоятелната реч и корекционната същност на тази дейност. И всичко това, разбира се, в контекста на цялостния режим на интегрираното обучение на децата.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Карагьозов, И. (2003): *Проблеми на специалната педагогика.* Благоевград.

2. Карагьозов, И. (2007): *Интеграционни фактори на социализацията при деца с отклонения в развитието.* Велико Търново.

3. Терзийска, П. (2005): *Интегрирано обучение на деца със специални образователни потребности.* Благоевград.

доц. д-р Живко Димитров Жеков
jekovj@abv.bg
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

ПОВИШАВАНЕ НА КАПАЦИТЕТА НА АДМИНИСТРАЦИЯТА И НЕПРАВИТЕЛСТВЕНИТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЗА ДЕЛЕГИРАНЕ / ПОЕМАНЕ НА СОЦИАЛНИ УСЛУГИ.

Живко В. Жечев

ON BOOSTING CAPACITY OF LOCAL ADMINISTRATIONS AND DELEGATING NGOS SPACE TO PROVIDE SOCIAL SERVICES

Zhivko V. Zhechev

ABSTRACT: *Governmental sector in Bulgaria is unable to provide sufficient financial resources, or solve a number of the social problems, so my attention was directed to the work of NGOs. They carry out wide-ranging activities in the Bulgarian education, culture, health, environment, science, social support, etc. spheres of public importance and actually contribute to the development of civil society. The role of NGOs is imperative in the decentralization of social services in Bulgaria. Among the objectives of social reform in Bulgaria is to provide better services for the disadvantaged. One of the instruments of the reform is decentralization – a process associated with the transition from a highly centralized resources.*

KEYWORDS: *NGOs, social services, NGOs, decentralization, delegation of social services, foundations, strategies, national development plans, social service providers, consumers of social services*

Изследването е финансирано по проект № РД-10-573/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Дарителството и благотворителността са широко разпространени още по време на Възраждането под формата на граждански организации в читалищата, ученически и женски дружества. Първите три възникват през 1856 година в Шумен, Лом и Свищов като само за 14 години до 1870 година техният брой достига 131. След Освобождението развитието и обособяването на гражданския сектор продължава. За значимостта му говори приемането през 1933 година на специален Закон за регламентиране дейността на фондациите и наличието на раздел статистическите годишници на Царство България, третиращ общественото организиране и подпомагане чрез различно граждански сдружения.

Организациите с нестопанска цел извършват широко обхватна дейност в областта на българското образование, култура, здравеопазване, екология,

наука, социално подпомагане и др. сфери от обществена значимост и реално допринасят за развитието на гражданското общество в България.

Социалните и икономически промени в България през последните години поставят различни изисквания към стратегиите и практиките на социалната дейност в страната. Реформата в социалното подпомагане поставя акцент върху решаването на голяма част от проблемите на нуждаещите се чрез услугите на социалната работа.

Тъй като правителствения сектор не е в състояние да обезпечи с финансов ресурс, голяма част от социалните проблеми на населението, вниманието ми бе насочено към дейността на неправителствените организации (НПО) в социалната сфера. Моите лични впечатления показват висока степен на успех сред онези НПО, които отделят голямо внимание на външното пространство, медийната стратегия, обратната връзка с целевата група и намирането на верния път към хората при решаването на проблемите им. Всъщност, деликатността на работата на третия сектор е сбор от следните предпоставки за устойчиво присъствие в общността: прозрачност на дейностите на НПО и при вземането на решения, особено при разпределението на средствата; ясна обосновка на проекта пред съответната целева група; последователност на времевия график; ненатрупване на дейности и ежедневно присъствие сред тези, към които е насочен проектът – целеви групи, местна власт, партньори, медии.

Една от традиционните дейности за НПО е предоставянето на социални услуги. Регламентацията се съдържа в Закона за социално подпомагане (ЗСП) и Правилника за прилагането му. Преценката на това кога предоставянето на социални услуги ще се счита за стопанска дейност на НПО зависи от начина на финансиране. Финансирането на социални услуги, предоставяни от НПО, може да бъде:

• Със средства на държавата или общината, след организиране на конкурс за избор на доставчик на конкретната услуга. В този случай НПО-доставчикът събира от потребителите на услугата такси в размери, определени по Тарифата за таксите за социалните услуги, финансирани от републиканския бюджет. В тази хипотеза предоставянето на социални услуги не представлява стопанска дейност на НПО, тъй като тя не се извършва с цел печалба. Финансирането, предоставено от държавата или общината, е целево, а таксите са предварително определени като размер, т.е. не се формират на пазарен принцип.

• Със средства на самото НПО-доставчик. Така например НПО може да използва средства от набрани дарения, членски внос, проектно финансиране или приходи от стопанска дейност, за да покрива разходите за предоставяне на услугите. В този случай НПО може да реши да не събира никакви такси от потребителите на услугата, т.е. те да се ползват от нея безплатно. В тази хипотеза отново не става въпрос за извършване на стопанска дейност, тъй като предоставянето на социални услуги няма за цел реализирането на печалба.

• Със средства на НПО-доставчикът, които обаче се набират от самите потребители на услугата под формата на такси, чиито размер се формират на пазарен принцип. В този случай таксите всъщност са цената, която потребителят заплаща, за да може да ползва конкретната услуга. Единствено при такова обстоятелство предоставянето на социални услуги би се считало за стопанска дейност на НПО, тъй като се извършва срещу цена, определена като размер свободно от доставчика. Дори когато цената е определена така, че да покрива само разходите, без да води до реализирането на печалба, ще е налице стопанска дейност.

Изводът, който се налага от разгледаните по-горе случаи, е, че предоставянето на социални услуги от НПО би могло да бъде стопанска дейност, но само ако потребителите на услугите заплащат цени на доставчика, определени свободно от него.

Възможните области на въздействие от страна на ***НПО в сферата на социалната защита*** *произтичат от собствения им капацитет и от профила (типа) на НПО. С всичката условност на една типологизация, могат да се посочат* ***три основни типа НПО:***

Първо, НПО от типа мозъчни центрове. Тяхната дейност и роля се проявява в следните основни направления:

• оказване на влияние върху формирането и провеждането на политиката (на национално и на местно равнище) в областта на социалната защита. Лостовете на въздействие в случая са чрез: осъществяването на различни изследвания, разработването на виждания и проекти за нормативни документи, коментари на законопроекти и др. под.;

• консултантска дейност в полза на различни потребители – други НПО, държавни и общински структури, международни организации;

• организиране на семинари за обучение и повишаване на квалификацията на персонала – на различни НПО, държавни и общински структури.

Второ, НПО, които разпределят средства по различни програми или от целеви дарения. Въздействието в този случай се осъществява чрез реализиране на целите на програмите (респ. – даренията), чрез механизмите на разпределение на средствата и контрола върху тяхното целево използване.

Особена форма на въздействие е, когато дадена НПО предоставя собствени средства на друга структура (която може и да не е неправителствена) за укрепване и развитие на нейната социална дейност.

Трето, НПО, които непосредствено оказват социални услуги на определени групи от населението. Въздействието върху системата за социална защита и върху нейните бенефициенти в този случай е най-непосредствено.

Показателна, в контекста на гореизложеното, е практиката на ***Клуб Икономика 2000.*** По своя профил Клуб Икономика 2000 спада към първия тип – този на мозъчните центрове. Дейността на Клуба е насочена преиму-

ществено към реализация на изследователски проекти за нуждите на национални, международни и общински структури. През последните няколко години Клубът е разработил над 20 подобни проекта. По такъв начин той реализира основната си цел – да съдейства и (в определен смисъл) да насочва развитието на едни или други процеси в икономическата и в социалната област. В своята дейност Клубът разчита и се стреми да изгражда добро взаимодействие с всички свои партньори на национално и местно ниво. По такъв начин той успява да реализира едни от по-висшите форми на гражданско участие – съвместни екипи и разработки за решаването на специфични проблеми.

През 1998 година Клуб Икономика 2000 разви една интересна и *оригинална форма за гражданско участие* – реализация на социална инвестиция. Организацията предостави на Клубовете на пенсионера в Община Невестино собствени средства, които бяха използвани за доставка на пакетирани стоки от първа необходимост – брашно, захар, ориз, олио, сол, фасул, леща и др. от търговските складове в Кюстендил. Тези стоки се продаваха на по-ниски цени на социално слаби граждани, които живеят на 22-те населени места на общината. Продажбата се извършваше с минимална надценка от 5 на сто и това повлия благоприятно върху равнището на цените на местния пазар на хранителни стоки.

Клиенти на трите Клуба на инвалида (действащи и като магазини) за едногодишния период от тази форма на съвместна дейност бяха 600-те членове на тези клубове, 175 безработни, получаващи социални помощи, 44 жени, получаващи помощи по Указ за насърчаване на раждаемостта, 212 инвалиди.

В резултат от минималната търговска надценка бяха набрани около 1 млн. лв., които (по преценка на местните партньори) ще бъдат достатъчни за да продължава доставката на посочените стоки и през настоящата година.

Доброто сътрудничество между Клуб Икономика 2000 и община Невестино продължава в рамките на финансирания по програма „Подкрепа на реформата в местното самоуправление“ проект за социално-икономическо развитие на община Невестино: стратегия и реализация.

Опитът и резултати от изследванията на Клуб Икономика 2000 сочат, че ***НПО биха могли да запълнят празнините в съществуващата система за социална защита*** *и по-специално в социалното обслужване на населението:*

- *по хоризонтала* – напр. чрез развитието на повече форми за междинно обслужване, които да гравитират повече към дома на клиента;
- *по вертикала* – чрез разнообразяване на предлаганите и оказвани услуги и тяхната индивидуализация, съобразно конкретните потребности на клиента.

Към това може да се добави възможността от активиране дейността на НПО за мобилизиране на собствените възможности на хората за справяне (индивидуално или в група) с техните проблеми. Това е и път за социалната (ре)интеграция на представителите на рисковите групи.

НПО, включително църквата, биха могли да мобилизират гражданския потенциал (доброволци, материални и финансови ресурси) за осъществяване на своята дейност по социалното обслужване на гражданите. Това на свой ред ще окаже позитивен консолидиращ ефект върху обществото ни, в което атомизацията на обществените структури и кризата в доверието на гражданите в официалните институции взема застрашителни размери.

За да се постигнат тези цели ***е необходимо обучение на специалистите от НПО***

1. Повишаване на знанията на централни и общински институции относно възможностите за външно предоставяне на услуги в сферата на социалните и други публични услуги;

2. Стимулиране на общините да организират конкурси за предоставянето на социални услуги, както и да създадат общински съвети;

3. Изграждане на мрежа от организации, работещи по социалната реформа;

4. Подкрепа за изготвяне и приемане на общинска регламентация в относно възможността за организиране на конкурси за отпускане на грантове за НПО, както и правилата за тяхното финансиране;

5. Повишаване знанията на НПО за възможностите им да участват в търгове за обществени поръчки.

Дейности, *които следва да се извършат НПО съвместно с общините, за да се реализира една ефективна работа по социалната защита на населението.*

Според автора на становището, тези дейности трябва да са насочени към:

- Изготвяне на конкурсна документация за провеждане на конкурс за предоставяне социални услуги на външен доставчик;
- Техническа помощ при организирането на конкурса;
- Разработване на препоръки за осигуряване на прозрачност при провеждането на конкурси за социални услуги;
- Обучения на общини и НПО за възможностите за предоставяне на социални услуги;
- Подготовка на примерни правилници на обществени съвети за социални услуги на общинско ниво;
- Национална конференция по социално договаряне;
- Създаване на мрежа от НПО за социална реформа;
- Подготовка на проект за общинска наредба за общинско финансиране на НПО в общините;
- Обучения на НПО за обществени поръчки.

Основен приоритет в управленската програма на правителството е новия подход в социалната политика. Той е продиктуван от необходимостта от про-

мяна за облекчаване на социално-икономическия статус на българския гражданин. Тя отчита както националния опит в социалната област, така и тенденциите, препоръките и насоките на Европейската комисия и Съвета на Европа в тази сфера. Основни действащи лица в бъдещите социални дейности на държавата са местните власти, работодателите, социалните партньори и НПО.

Необходимо е обединяване на усилията им за ефективността и успеха на социалната политика.

Най-големият и многостранен външен донор за НПО в социалната сфера е групата на Световната банка. Заемът за социална защита, финансиран от Световната банка и Фондът за регионални инициативи възлиза на повече от 40 милиона $, за проекти в областта на намаляване на бедността и безработицата в България.

Общият обем на Международно съдействие в социалния сектор, сектор Развитие на човешките ресурси остава незначителен въпреки тенденцията за намаляване на Индекса за човешкото развитие на България през последното десетилетие. Значителни инвестиции в тези три сектора са необходими за осигуряването на дългосрочно развитие на човешкия капитал в България.

Таблица 1. Разпределение на външното въздействие в сектор социално развитие (1996-1999) в млн.щ.д.

Сектор/подсектор	1996	Промяна 1996-97	1997	Промяна 1997-98	1998	Промяна 1998-99	1999
Социално развитие							
Законодателство и управление на социалното дело	5 951	56.0%	9 281	458.9%	51 868	6.8%	55 284
Градоустройство жилища	164	– 72.6%	45	– 84,4%	7	– 28.6%	5
Култура	575	– 38.4%	354	40.7%	498	386.1%	2 363
Предотвратяване на престъпления и злоупотреба с ПАВ	408	– 56.9%	176	54.5%	272	3.3%	272
общо	**38.9%**	**434.1%**	**10.2%**				

Посочените стойности са според данни на Световната Банка, публикувани в сп. „Човешки ресурси", бр. 4 / 2013 г.

Важна е ролята на НПО при децентрализация на социалните услуги в България. Сред целите на социалната реформа в България е предоставянето на по-качествени услуги за хората в неравностойно положение. Един от ин-

струментите на реформата е децентрализацията – процес, свързан с преминаване от силно централизирано предлагане към доставка на услуги в условията на свободен и конкурентен пазар. Естествено, за да се случи това, е необходимо провеждане на съответните насърчителни политики и във всички случаи – обединяване на усилията на партньорите на този "пазар" – държавата, общините, неправителствените организации (НПО) и бизнеса. След повече от 16 години преход и в навечерието на присъединяването на България към европейското семейство, трудно може да се каже, че инвестираните ресурси за реформа на социалната сфера са дали задоволителни резултати.

На първо място в осем точки са изброени основните проблеми пред децентрализацията на социалните услуги в България чрез НПО. Те са:

- Смесване на ролите на участниците в процеса на децентрализация;
- Неравнопоставеност на доставчиците на социални услуги (от една страна държава и община, от друга – НПО и бизнес);
- Регламентацията на конкурса, като единствена възможност за възлагане предоставянето на социални услуги на частни доставчици;
- Провеждане на конкурси основно за нови услуги „делегирана държавна дейност";
- Отсъствие на единна политика на централната изпълнителна власт по основни проблеми, свързани с децентрализацията на социални услуги;
- Липса на достатъчно и добре развити социални услуги местна дейност;
- Липса на ясни критерии и стандарти за качеството на предоставяните социални услуги;
- Непознаване и взаимно недоверие между партньорите и инерция в начина на мислене.

Причините за посочените по-горе проблеми са комплексни и трудно биха могли да се решат бързо и еднозначно. С оглед стратегическото обезпечаване на процеса на децентрализация е възможно да се предвидят възможни решения, които да се разделят в три групи според своята спешност: неотложни мерки, мерки в средносрочен план и възможни решения в дългосрочен план, като последните изискват ангажиране на по-голям ресурс и по-сложни процедури.

Съществуващите проблеми пред, очертани в статията като предизвикателства, запазват статуквото и карат представителите на общинските администрации да не се интересуват от правните възможности за делегиране на социални услуги към НПО, които законодателството регламентира. Първата крачка към достигане на развитите европейски социални модели е несъмнено засилване ролята на местната власт, преди всичко като индикатор на местните нужди и орган, вземащ решенията, касаещи общността. Освен това, местната власт трябва да е отговорна и да търси най-доброто за потребителите, дори това да означава да делегира част от функциите си и средствата си на НПО, запазвайки само контрола за себе си. В това отношение един от най-трудните

и важни въпроси за решаване от реформата в България се оказа човешкият фактор и промяна в начина на мислене.

Важно е и да се отбележи, че според световната практика, не е възможно изграждането на ефективна система на предоставяне на качествени и лесно-достъпни социални услуги без т.нар. публично – частно партньорство, т.е. без участието на НПО, без да се обединят ресурсите (човешки и финансови) на различните играчи – държава, в лицето на централна власт и местни власти, и частните доставчици.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Договаряне на социалните услуги чрез НПО – Англия, Германия, Полша и България. Сравнителен анализ. Сб. На Каунтърпарт Интернешънъл – България и Български център за нестопанско право, София, 2004.

2. Индекс за устойчивост на НПО 2012 – България.

3. Как гласът ни да бъде чут в ЕС. Наръчник за НПО, Изд. от фондация "Чарлс Стюарт Мот" и от Европейската комисия, Брюксел, 2006.

4. Наръчник: управление и развитие на НПО. Издание на Център за европейски програми на Американски университет в България, София, 2009.

5. Национален социален доклад на Република България 2011-2012.

6. Проект на Национална стратегия за дългосрочна грижа от 2012 и 2013, както и с добавени предложения на членовете на НАСО, както и вариант от м. 08.2013.

7. Социальные работники как проводники перемен (под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой, Н. В. Сорокиной – Библиотека «Журнала исследований социальной политики»). М.: ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2012.

8. Справочник: Европейски платформи от неправителствени организации. София, 2008.

9. Стратегия за подкрепа на развитието на гражданските организации в Република България за периода 2012-2015 и визия за финансиране.

10. Тодорина, Д. *Иновационни практики на европейски неправителствени организации в подкрепа на талантливите деца и младежи.* В: Сб. „Иновационни практики в образованието", Университетско издателство „Н. Рилски" – Благоевград, 2011.

Живко Величков Жечев, гл. ас. д-р
Катедра „Социална работа"
ШУ „Еп. Константин Преславски"

ВЛИЯНИЕ НА ИНФОРМАЦИОННИТЕ И КОМУНИКАЦИОННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЪРХУ ОБРАЗОВАНИЕТО И ОБУЧЕНИЕТО

Зейнур М. Мустафа

IMPACT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES ON EDUCATION AND TRAINING

Zeynur M. Mustafa

ABSTRACT: Maintaining a high level of knowledge in today's dynamic world is not just desirable, it is compulsory. Modern high technologies, information and communication systems have made time and distance factors almost essential in many fields. Technology is undoubtedly the link between science and practice, between knowledge and practice. Technologicalization is a universal mechanism by which basic scientific knowledge is operationalized for the needs of diverse human activities."

KEYWORDS: Information systems, communication systems, training, education

Изследването е финансирано по проект № РД-10-574/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски"

Техниката съществува от хилядолетия и съпътства живота на човечеството в опитите му към овладяването на природата за по– добър живот.

С навлизането в XXI век едно от най-големите предизвикателства е адекватната реакция към непрекъснатите промени във високите технологии (hightechs), които оказват съществено влияние върху нашия ежедневен живот. "За разлика от теоретичните изследвания, тръгващи от анализа на обективната реалност към формулиране на понятия и закони, разработката на проблемите на технологията е важна предпоставка за научно обосновани нововъведения в сферата на образованието, за стратегически решения в тази област". Разбира се, силата на това влияние е различно за различните страни. В повечето от тях проникването на високите технологии се осъществява чрез отделни елитни училища, колежи и университети. Според средствата, с които разполагат, успяват да внедрят някои от предлаганите технологически новости в една или друга степен. Забелязва се едно състояние на преход, при което все още се прилагат традиционните дидактически методи, а високотехнологичните но-

вовъведения само облекчават дейността на преподавателите и студентите или достъпа до вече разработена база на учебниците, помощните материали.

През 1986 г. А. П. Ершов въведе понятието "компютърна грамотност", с което определи съвкупността от знания и умения, нужни за приложението на компютъра във всички области на живота. Според него, "компютъризацията е революция в образователната система".

В САЩ, Великобритания, Канада и Австралия реализацията на компютъра в обучението се изразява в радикални промени на цялостната образователна система, разчупване рамките на традиционния дидактически модел и възраждане на конструктивистката идея. A. Maggs и E. Ray посочват, че микрокомпютрите в обучението са една нова ера на развитие, а компютърната грамотност е основно умение на 80-те години на XX век. В същата степен, в която техническият век революционизира нашия живот, компютрите, според тях, имат потенциала да реструктурират училището. Разбира се, тяхната представа за реструктуриране е доста по-различна от онова, което се наблюдава сега, около 20 години след публикацията им, но предвиждането за реформа на образователната система се сбъдва не само в Австралия, а и в редица други страни.

Според Б. Гершунски, при използването на компютрите в образователната система, е задължително отчитането на три фактора, диктуващи необходимостта от ускорена компютъризация на училището и ВУЗ. Те изпъкват в качеството си на най-важни социално – икономически задачи от общодържавно значение:

Първият фактор е обусловен от обективната необходимост за съществено разширяване на мащабите и повишаване качеството на професионалната подготовка на висококвалифицирани специалисти, способни да решават сложните научно-технически и производствено-технологически въпроси при изготвянето, експлоатацията и техническото обслужване на сложната електронно-изчислителна техника, прилагана във всички сфери на обществения и стопански живот.

Вторият фактор е свързан със задачата за решаване въпросите на масовата компютърна грамотност, изграждане и формиране у всички обучаеми на специфични умения за използване на компютърната техника.

Третият фактор се обуславя от вътрешната потребност на образователната система, от логиката на развитие на самата педагогическа наука – необходимостта от съществено повишаване качеството на процесите на обучение и възпитание, оптимизация на управлението на образованието, усъвършенстване на научно-педагогическите изследвания и целенасоченото приложение на получените резултати в педагогическата практика.

D. Michie и R. Johnston придават огромно значение на компютъра като стимулатор за човешкото творчество, чрез построяването на нови структури

на човешкото знание, много по-сложни от съществуващите досега, които създават условия за висока степен на развитие на личностните качества.

Приложението на компютъра в процесите на възпитание и обучение дава широки възможности за личностна изява и съвместна работа между възпитател и възпитаник, учител и ученик, преподавател и студент, посредством програмата, заложена в паметта му. Той осигурява безкрайни възможности за интелектуално творчество, за високи учебни резултати във всички сфери на човешкото познание. Компютърът внася промени в мисленето и действията на учащите, създава нови оценъчни критерии за стойността и значението на знанията. Спецификата на учебната и възпитателна дейности съществено се променя – усилват се рефлексивните и съзнателни съставки, както на познавателните, така и на комуникативните страни на обучението и възпитанието. Създават се условия за преодоляване на инерцията, променят се стил и метод на работа на обучаеми и обучаващи, като първите се насочват към знанието като краен резултат, а не към самия процес на усвояване и затвърдяване на знания и ценности.

В националната ни стратегия за приложение и използване на компютъра във всички звена и елементи на образователната ни система и сега са налице множество нерешени проблеми:

Все още идеята за компютъризация на училището и ВУЗ е идея на върховете – МОН, академични съвети, ИО на МОН в областите, на обществени и неправителствени организации, фондации и дружества. Трудно бихме посочили училища и вузове с пълно компютърно осигуряване – за класни стаи, аудитории, кабинети, учебни лаборатории и учебни фирми, за класна, аудиторна, извънкласна и извънучилищна дейност. Инициативата е у частни лица, които много добре се вградиха в свободната ниша, позволяваща им да привлекат много ученици при тях. Именно тук училището е длъжник на всички деца – от детската градина до абитуриентите.

Почти същото е положението и във висшите училища– кратки курсове по компютърна грамотност или информатика, и то с остаряла техника, и нищо повече. Липсват условия за аудиторна и семинарна работа с компютрите по различните учебни дисциплини, не е предоставена възможност на студентите за самостоятелна дейност във висшето училище при разработване на проекти, курсови и дипломни работи, реферати и съобщения.

Все още липсват единна национална стратегия и методика за компютърно обучение, приложими в масовото училище. Често пъти обучението се предоставя на специалисти по информатика, които не владеят методиката, липсват им психолого-педагогически качества на учители, опорочават благородната идея. Част от обучаващите програми се конструират по образеца на класическото линейно и програмирано обучение, което довежда до повтаряне на известни вече на педагогическата наука грешки.

Липсва яснота за бъдещите насоки, в които ще се развива и обогатява компютърното обучение. Особено важно е за МОН и другите фактори, от които то зависи, да се отчитат постиженията и слабостите на развитите в тази област държави, които имат огромен опит в прилагането на компютъра в училищното и университетско обучение.

У нас предстои, и то в най-скоро време, да се разработят въпросите, свързани с използването на компютъра в обучението на възрастните при повишаване квалификацията на работещите в перманентното обучение – кореспондентско, дистанционно, очно-задочно, следдипломна специализация.

Необходимо е да се проектира процесът на обучение от нови позиции, при отчитане на параметрите на личностните възможности на отделния индивид в условията на работа с персонален компютър. Трябва да бъдат създадени оптимални ергономични, психолого-педагогически и технически условия за овладяване умението за резултатна и качествена работа с компютрите.

Компютърните образователни технологии са все още скъпи. „Образователният софтуер е другият тежък проблем. Неговото създаване изисква усилията на много висококвалифицирани хора и съвсем естествено това прави цените много високи. Ако към всичко това се прибави и необходимостта от ъпгрейдване (системно обновяване) и на хардуера и на софтуера, разходите трябва да се пресмятат по принципно различен начин", пише Д. Павлов.

Анализът на основните функции на процеса на обучение позволява да се определи реално мястото на компютъра във всяка една от тях:

Ориентировъчна – дава информация, търси пътища за решаване на проблемите, чрез предварителен инструктаж от страна на преподавателите.

Изпълнителска – тук с голяма степен на важност се отличава процесът на интелектуално преработване на информацията, усвояването на знания, умения и навици за откривателска дейност.

Контролираща – при нея преподавателите проверяват качеството и обема на усвоената информация, овладяването на прийомите за интелектуална дейност, нови ценности и нормативно-оценъчна система.

Едно от нововъведенията при използването на компютърната техника е приложението на мултимедийните компютърни програми. Те представляват графики, звук, анимация и реални видео-презентации, даващи възможност за активно участие на обучаваните в процеса на обучение, т.е. за самостоятелно творческо решаване на определени проблеми, комбинирано с проверка и оценка на знанията, уменията и навиците. Чрез мултимедийните учебни програми се преследват:

- афективни учебни цели;
- цели в комуникативната сфера (например, преподаване, водене на преговори, невербална комуникация);
- овладяване на движения (например, спорт).

Съобразно получените резултати от използването на компютърните технологиите, като мотиватор за промяна и средство за преподаване и учене, се

оформят още въпроси – как да се разпространи практическият опит на преподавателите от отделни училища сред останалите; какво става, когато преподавателите и обучаемите могат да използват техниката винаги, когато имат нужда от нея?

Установило се е, че обучаемите, включени в експеримента, са показали значително по-висока мотивация при ученето и постигането на по-добри резултати по време на тестовете. В резултат на по-големия брой писмени задачи и работи на компютъра, те са проявили много високи умения при писане и при оформяне на писмените работи. Противно на очакването, че работата с компютъра ще доведе до изолация между обучаемите, е наблюдавана повишена активност към взаимодействие и обмяна на мнения.

С течение на времето се забелязва значителна промяна в отношенията между преподаватели и обучаеми и в поведението на самите преподаватели. Последните постепенно приемат ролята на експерти, които насочват усилията на обучаемите при изпълнението на дадените задачи. Трайно се установяват взаимоотношения на сътрудничество, колегиалност, взаимно подпомагане, съвместно преодоляване на трудностите и поправяне на грешките Атмосферата на общуване е по-ведра, по-оптимистична и създава възможност за повисши емоционални преживявания, както от учителите, така и от учениците.

Не по-маловажен е и въпросът за това как критичната маса на технологиите влияе върху преподаването и ученето.

Преподаването и ученето са двете основни дейности, съставляващи процеса на обучение. Необходимостта от припомняне на това общоприето схващане се налага от факта, че някои автори, изследвайки проблема, концентрират своето внимание изключително върху ученето и по-малко се говори за промените в дейността на преподавателите. За да бъде, обаче, картината попълна и по-обективна, е необходимо да се посочат промените и в двете дейности.

Като нова форма на използване на компютъра в обучението е и системата Интернет. Той е световна електронна мрежа, която включва в себе си всички съществуващи малки (LocalAreaNetwork) и големи (WideAreaNetwork) електронни мрежи. Според A. Wurster, началото й е положено от водещите университети в САЩ, които заимстват елементи от военната мрежа APRAnet и чрез разширяването й се надяват да постигнат подобряване на процеса на трансфер на знания. "Следователно, пише D. Habermann, Интернет може да се сравни с локална мрежа, подобна на тази, която се използва в една фирма, и съответно функциите, които може да изпълнява, са същите: данни от един компютър могат чрез сървър (от английски toserv–обслужвам) да бъдат изпратени, до който и да е друг компютър. Изпратените по този начин данни служат:

- На комуникацията (обмяната на информация) с един или повече ползватели на мрежата;

- За ползване на информация, предоставена, от което и да е друго лица по Интернет;
- На целенасоченото транспортиране на данни (програми) по мрежата.

Интернет изпълнява различни функции, намиращи отражение и в различните по вид и специфика операции.

Електронна поща и форми на диалог (Email и IRC). Този вид електронна връзка позволява синхронен или асинхронен диалог с други потребители на информация. Електронната поща по Интернет е асинхронна форма на диалог (E mail). Осъществяващите комуникация помежду си личности не са длъжни да се намират едновременно пред своите компютри. При синхронния начин на обмен на информация (IRC) потребителите осъществяват диалог, съпоставим с нормалния разговор.

Електронни дискусионни форуми (Newsgroups). Те са своеобразен вид електронни табла, на които всеки потребител може да публикува или прочете съобщения по отделен въпрос.

Информационни системи (WWW–WorldWideWeb). Тази система е мултимедийна, напълно хаотична, хипертекстуално базирана и е най-развитата услуга по Интернет. При нея могат да се пренасят не само текстове, но и образи, тонове, филми. Позволява изключително лесно преминаване от един в друг вид документ и текста да се свърже с другите форми на изображение.

Системи за пренос на данни (FTP–filetransferprotocol). Те позволяват, при определени условия, копирането на необходимата за потребителя програма. Съществуват три вида програми– такива, които са защитени от системата "авторско право" и не могат да се намерят върху сървъра; такива, които могат да се копират и след това потребителят заплаща малка такса (Shareware) и такива, които са напълно безплатни (Freeware).

Очевидна и безспорна истина е, че съвременните високи технологии проникват все по-мощно и се настаняват все по-трайно във всяка една дейност, не само в областта на техниката и науката, но дори и в ежедневната дейност на човека. Посочените изследвания и теоретични анализи показват, че използването на високотехнологичните продукти в живота не са само временно модно увлечение, а жизненоважна необходимост. В каква степен тези процеси ще засегнат действително образователната система е трудно да се прогнозира с голяма точност, но е ясно, че промени се налагат дори и само поради една единствена причина, че тя трябва да подготви хората за предизвикателствата на реалния живот.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Афф, Й. (2000): *Формиране на бъдещето – образование за пазарна икономика*. Габрово: АЛМА МАТЕР Интернационал.

2. Иванова, Е. и др.(2001): *Симулационен модел на пазарна икономика, Проект : Иновационен център за интегративно обучение*. София: Търговско-Банкова гимназия.

3. Кирикова, З. З.(2001): *Технологическая готовность педагогов*. // Педагогика, , кн.4.

4. Марев, Ив. и др. (1980): *Кибернетика и педагогика*. София: Народна просвета.

5. Милков, Л.(2002): Дидактика. Шумен: Юни Експрес.

6. Милков, Л., З. Марков. (2002): *Информационните и комуникационни технологии в обучението*. // Педагогика, кн. 5.

7. Милков, Л., З. Марков.(2002): *Целеполагането в педагогиката*. Педагогика, кн. 7.

8. Новожилов, Э. Д., Н. Н. Лавров. (2001): *Образовательная область „технология" вчера, сегодня, завтра*. // Педагогика, кн. 5.

9. Огородников, Ю. А., О. А. Кожина. (2001): *Образовательная область „технология" : от философии к практике*. Педагогика, кн. 8.

10. Павлов, Д. (2001): *Образователни информационни технологии, Модул първи*. София: Даниела Убенова.

11. Павлов, Д. (2001): *Образователни информационни технологии, Модул втори*. София: Даниела Убенова.

12. Павлов, Д. (2002): *Образователни информационни технологии, Модул трети*. София: Даниела Убенова.

13. http://www.socioego.ru/teoriya/teor_lich/soder.html

14. http://hsc.usf.edu/~kmbrown/Social_Cognitive_Theory_Overview.htmAFF, J. 2000: shaping the future – education market economy alma mater International. Gabrovo.

НЯКОИ РЕЛАЦИИ МЕЖДУ НЕВРОПСИХИЧНИ И КОГНИТИВНИ ФУНКЦИИ ПРИ УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Иван Д. Карагьозов, Живко Д. Жеков, Светлана Ас. Игнатовска

SOME RELATIONS BETWEEN NEUROPSYCHOLOGICAL AND COGNITIVE FUNCTIONS IN PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Ivan D. Karagyozov, Zhivko D. Zhekov, Svetlana As. Ignatovska

ABSTRACT: A survey of neuropsychological and cognitive functions of pupils with special educational needs is presented. The aim of this survey is directly connected with relations between neuropsychological functions, learning, and pupils' cognitive problems. Results of our survey point out that this kind of relations are found within a wide range of explored functions which is a prerequisite in constructing individual and group syllabi for children with special educational needs.

KEYWORDS: neuropsychological functions, cognitive functions, destructions, special educational needs

Изследването е финансирано по проект № РД-10-581/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски"

Невропсихологичният статус и оценката на образователните потребности на децата със специални образователни потребности (СОП) е актуална тема, наложена от редица тенденции в образователната практика. Въпреки, че е налице огромен интерес към всички проблеми, касаещи интегрираното и включващото образование на децата със СОП, както и към оптимизирането и подобряването на процеса на интеграция на тези деца, изобилието от изследвания, проучвания и литературни източници далеч не изчерпва възможностите за прецизиране и усъвършенстване на условията, при които биват обучавани децата със СОП. В този смисъл настоящото изследване предоставя нови възможности за детайлно проучване на закономерностите, които предизвикват адаптивните реакции на децата със СОП и позволяват да се осъществи обратна връзка за това кои са най-подходящите условия съобразно техните образователни потребности.

Изследователският проект на тема ***„Невропсихологичен статус и оценка на образователните потребности на деца със специални образователни***

потребности" е ориентиран към усъвършенстването на диагностичните процедури и критерии, като предпоставка за изготвяне на прецизни корекционни програми при работата с деца със специални образователни потребности. Изследването на висшите корови функции – гнозис, праксис и езикови особености при деца със СОП разкрива механизмите на тяхното познавателно развитие при различни насоки и методи на обучение, позволява да бъдат проследени закономерностите при възникването и нарастването на техните трудности както в хода на учебния процес, така и по отношение на тяхната социализация. Проектът е насочен към по-детайлно проучване на някои от корелиращите с обучителния процес базисни умения и операции, свързани с определени корови функции. Акцент се поставя върху случаите на ретардация и отклонение в развитието (неврологични и психични проблеми), проучва се взаимното влияние между отделните функции и тяхното отражение върху цялостната системогенеза. В резултат на това изследване се очакваше да бъдат откроени основни и специфични модели на интервенция, съобразно особеностите в развитието на децата със специални образователни потребности.

Изследването включва някои от следните експериментални проби:

- проба на Хед;
- изследване на динамичен праксис;
- изследване на реципрочна координация на движенията;
- графична проба;
- таблици на Шулц;
- асоциативни редици;
- изследване на вербално-логическото мислене;
- разбиране на смисъла на серия от картинки;
- изследване на фонемен гнозис;
- изследване на вербална памет;
- разбиране на близки по звучене думи;
- номинация на предмети и действия – семантично езиково кодиране;
- проба на Попел-Ройтер;
- разпознаване на незавършени изображения;
- проба за зрително-пространствена памет;
- копиране на триизмерен обект (конструктивен праксис).

От програмното съдържание на изследването, могат да се определят някои негови основни структурни компоненти. **Обектът** на изследване са невропсихичните проекции на някои от висшите корови функции при децата със специални образователни потребности. Селективно са подбрани онези от тях, които имат връзка и определен тип релации с процесите на учене, научаване и актуализация на придобитите в процеса на обучение знания и умения. Като **предмет** на изследването сме определили релациите и взаимовръзката между някои от невропсихичните процеси и развитието на различни когни-

тивни операции и процеси, и адаптивните реакции на децата със специални образователни потребности в процеса на интегрирано обучение в условията на ресурсно подпомагане.

Резултати от изследването и анализ на получените резултати.

Постигнати са следните основни научни резултати:

1) получени са достоверни данни за реалното и актуално състояние на невропсихологичния статус на изследваните.

2) установени са основните характеристики на обекта, като са диференцирани две основни части на изследването:

А) Невропсихологичен статус на изследваните.

Б) Оценка на педагогическите потребности на децата със СОП.

Поради значителния обем на резултатите, основните изследователски усилия са насочени предимно към оценката на актуалния статус на изследваните деца в следните насоки (по т. А):

1. Лични данни:

– От общо 200 изследвани, на възраст между 4 и 5 год. са 119 деца, от 5 до 10 год. – 58, а от 10 до 16 год. са 23 лица;

Същите са обхванати в общо 8 заведения от различен тип: в ДЦДВХУ – гр. Шумен, ОУ „Хр. Ботев" – гр. Шумен, ПУ „П. Берон", гр. Търговище, СОУ за ДУС – гр. Търговище, ЦДГ „Ален Мак" – с. Вълнари, ОУ „Отец Паисий" – гр. Бяла, ЦДГ „1 юни" – гр. Бяла и ДГ „Дечия радост" – Сърбия.

По предварителна диагноза, от тях са с:

– дислалия – 54 изследвани;
– ОНР – 50 изследвани;
– умерена степен на умствена изостаналост – 46 изследвани;
– дислексия – 14 изследвани;
– хиперактивност и нарушения на вниманието – 15 изследвани;
– аутизъм – 9 и др.

Според времето на възникване на нарушението, изследваните се разпределят така:

– за 88 изследвани няма данни;
– от 6 мес. до 3 год. – 47 изследвани;
– от 3 до 5 год. – 22 изследвани;
– след 6 год. – 25 изследвани;
– вродени – 6 изследвани.

2. Актуално психосоматично състояние:

Прогредиентност на състоянието:

– няма данни за 88 изследвани;
– стационарни – 72 изследвани;
– прогредиентни – 30 изследвани.

Според наличието на период на нормално развитие на речта:

– без такъв период – 118 деца;

– с отбелязан период на нормално развитие – 82 изследвани.

Според наличието на рехабилитиращ екип:

– 124 изследвани са работили с повече от един специалисти;

– работено е само с един специалист.

В зависимост от продължителността на рехабилитационната интервенция:

– до 1 год. – 82 изследвани;

– от 1 до 2 год. – 76 деца;

– от 2 до 3 год. – 28 деца;

– 4 години и повече – 14 изследвани.

В зависимост от преморбидното състояние на изследваните лица:

а) в зависимост от протичането на бременността:

– нормална – 89 изследвани;

– аномална бременност – 45 лица;

– без данни – 66 изследвани.

б) според перинаталния статус:

– нормално раждане – 90 изследвани;

– патологично раждане – 66 изследвани;

– без данни – за 38 деца няма данни.

в) според наличието на тежки заболявания:

– няма такива при 88 от изследваните;

– отбелязани са тежки заболявания при 74 от случаите;

– без данни за 38 изследвани.

3. В зависимост от двигателното развитие на изследваните:

а) при седеж:

– при 143 деца възниква своевременно в норма;

– патологични явления при 28 деца;

– няма данни за 29 изследвани.

б) по време на прохождане:

– нормално при 131 деца;

– закъсняла при 28 деца;

– без данни – 41 случая.

4. Според психологичния статус:

Според IQ:

– от 20 до 30 – при 21 изследвани;

– от 30 до 40 – в 18 случая;

– от 40 до 50 – при 21 деца;

– от 50 до 60 – при 39 изследвани;

– от 60 до 70 – за 78 случая;

– от 70 до 80 – при 4 изследвани;

– от 80 до 90 – в 3 случая.

5. Сензомоторни качества:

а) следене с поглед на движещ се предмет:

– добре и задоволително – при 136 от изследваните;
– патологични отклонения – при 36 деца;
– без данни – 28 изследвани.

б) хващане на предмет:

– нормално при 167 деца;
– отклонения при 11 деца;
– без данни за 22 изследвани.

в) при игра с играчки:

– нормално – при 98 изсл.;
– липса на игра – при 66 изсл.;
– няма данни за 36 изсл.

г) контрол над резервоарите:

– да, при 155 деца;
– не, при 26 изследвани;
– без данни при 19 деца.

6. По речевото развитие:

а) ранна езикова онтогенеза:

– нормална – при 52 от случаите;
– забавено развитие при 128 деца;
– грубо нарушение при 30 изследвани.

б) наличие на неблагоприятни съпътстващи развитието фактори:

– да, за 39 от случаите;
– не, при 94 от децата;
– без данни в 67 случая.

в) гукане:

– 2-3 мес. – 48 случая;
– 3-5 мес. при 56 случая;
– няма данни за 96 деца.

г) лепет:

– към 3-4 мес. възраст при 59 деца;
– към 5-6 мес. – при 63 изследвани;
– няма данни за 96 случая.

д) поява на първи думи:

– 8-10 мес. – при 45 случая;
– 11-12 мес. – при 72 изследвани;
– над 12 мес. – 66 изследвани;
– няма данни за 17 изследвани.

е) поява на фразема:

– между 1 и 1 год. и 6 мес. – 41 изследвани;
– между 1 и 2 год. – 63 случая;
– след 2 год. – 41 деца;
– няма данни – за 55 изследвани.

7. Анамнестични данни:

а) фамилна анамнеза (родители, близки):
– без аномалии – 114 случая;
– отклонения в статуса – 27 случая;
– няма данни за 59 случая.

б) социална анамнеза:
– нормално отношение към детето в 141 случая;
– травмиращи ситуации в сем. – 28 изследвани;
– травмиращи ситуации в училище – 4 случая;
– потребности от консултации с психолог – в 18 случая;
– няма данни за 38 души.

в) езикова среда:
– стимулираща за 66 случая;
– депривираща – 21 случая;
– билингвална – 61 случая;
– деалектни форми – 77 случая;
– няма данни за 29 деца.

По тези резултати от изследването, след направените допълнителни уточнения, екипът формулира 6 основни групи изводи, които касаят първата част от материалите по данните от изследването („Актуално състояние на невропсихологичния статус на изследваните").

По „Лични данни":

– броят на изследваните лица е репрезентативен за Шуменска област и това е основание да приемем, че данните са статистически достоверни;

– посочените институции, в които са обхванати изследваните лица, предполагат задоволително разнообразие и обхват на изследвания обект;

– документацията на значителна част от изследваните лица не съдържа в пълен обем искуемата от нормативните документи информация.

По „Актуално психосоматично състояние":

– преобладават стационарните непрогредиентни състояния на увреда;

– значително повече от половината са случаите на късно възникнали увреждания и отклонения в развитието;

– причините за увреждане на децата варира, но показателите за значението на патологичната бременност и ранните тежки заболявания са високи.

По сектора „Двигателно развитие" и „Сензомоторни качества":

– моторният компонент (като потенциал) се развива задоволително при около 66% от изследваните;

– относително добро е развитието на седежа и прохождането, което предполага своевременно приобщаване на детето към заобикалящата го среда;

– преобладаващото число от изследваните (между 50% и 80%) имат сензомоторен потенциал за проследяване, хващане и контрол над телесните резервоари, като ниските значения при „игра с играчки" не отразява цялостно сензомоториката, а други качества;

– липсата на данни за част от изследването не позволява да се открояят по-ясно техните ресурси.

По сектора „Психичен статус":

Интелектуалният статус е измерен надеждно и показва три възможни диференциации в групата на изследваните:

– деца с ниски показатели (умствена изостаналост) до 30 IQ в около 22% от случаите;

– деца със забавено психично развитие – при 20% от изследваните;

– останалите са с ниво на интелектуален понтенциал около и в нормата.

По сектора „Речево развитие":

– преобладават случаите на забавено развитие на речевата функция;

– данните сочат значително изоставане на изследваните в процесите на развитие на лексикалния сегмент и на фраземата.

– стимулиращата речта среда е характерна за малко над 26% от случаите, а негативните фактори са билингвалната и диалектната речева среда.

– в почти 78% от случаите социалните фактори са позитивни, но това не води до нужното развитие на психофизическия потенциал на изследваните.

След първичната обработка на получените резултати по неврологичния статус на изследваните (А), изследователският екип изведе някои препоръки към участниците в диагностичния процес на децата (и учениците) със СОП:

ПРЕПОРЪКИ

1. Необходимо е да се подобри цялата процедура по оценка (диагностика) и документалната регистрация на децата със СОП в различните институции.

2. Задължително следва да се актуализират анамнестичните данни и резултатите от психолого-педагогическото изследване на децата в институциите.

3. Особено важно за педагогическия процес е ясното очертаване на дефицитите и капацитетите на децата със специални образователни потребности, което ще определи основните направления и видовете корекционно-развиваща педагогическа работа с тях.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Делева, Н. (2011): *Подходи в изследването на езиковите функции при мозъчни увреждания.* Варна.

2. Матанова, В. (1995): *Диагностика на комуникативните нарушения.* София.

3. Райчев, Р., М. Райчева, М. Рашева, В. Матанова, К. Стоянова, И. Райчев. (2012): *Невропсихология. Т. II. Детска невропсихология.* София.

Иван Димитров Карагьозов, проф. дпн
ivkaragiaozov@yahoo.com

Живко Димитров Жеков, доц. д-р
jekovj@abv.bg

Светлана Асенова Игнатовска, доц. д-р
svetlanab@abv.bg

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

ДИДАКТИЧЕСКИ МОДЕЛ НА ОБРАЗОВАТЕЛНО ПОРТФОЛИО В ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА СТЕПЕН

Йорданка Ст. Пейчева

A DIDACTIC MODEL OF AN EDUCATIONAL PORTFOLIO IN THE TECHNOLOGICAL TEACHING AT THE ELEMENTARY SCHOOL

Yordanka St. Peycheva

ABSTRACT: The portfolio of educational nature contributes to the effectiveness of the learning process of the subject of Home economy as it complements, develops and registers the knowledge and skills of students, develops their reflection and self-reflection. The proposed variant involves in many aspects the activities, interests, leisure activities; it provokes and stimulates the creativity in children; in sum, it focuses on joint activities with parents, as well as on early professional orientation. Generally, it provides for carrying out an open type of teaching, and it swiftly registers and assesses the students' potential in the area of techniques and technology.

KEYWORDS: Educational portfolio, learning process, active roles of teacher and student

Изследването е финансирано по проект № РД-10-580/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски"

Фундаментална цел на училищното образование в България е да запазва и развива детския творчески порив така, че всяко дете да живее пълноценно и да придобива с радост допълнителни знания и умения, както и да спомага за израстването му като самостоятелно мислеща и социално отговорна личност, която се отнася към живота с ведрина, ентусиазъм и значителен обществен ангажимент.

В целите, отнасящи се до очакваните от образователния процес резултати – **усвояване на знания и умения**, се посочва не само техния съдържателен аспект (езикова и математическа грамотност, практически и технически умения, знания за здравословно хранене и живот, естетическа и културна чувствителност), но е заложена и система от познавателни, психични и нравствени качества, чрез които се обезпечава постигането на фундаменталната цел. Съвременната концепция за активно усвояване на учебния материал от учениците, провокирането на техния интерес и творчески заряд е изключително актуална

и отворена пред педагозите тема, която трябва да намери най-удачните дидактически решения съобразени със спецификата на всяка предметна област.

Втората група цели, отнасящи се до **създаването на подходящи условия за учене** поощрява разнообразните форми и методи на обучение. Един съвременен педагог, запознат със същността на интерактивните методи на обучение, с ученето чрез опит и преживяване, с ролята на проекта за активно въвличане на децата в осмислена и значима продуктивна дейност, със сигурност ще се стреми да се възползва от ефекта на тяхното въздействие върху съвременното поколение ученици, които не могат да бъдат заинтригувани само и единствено чрез традиционните методи и форми на преподаване.

Създаването на **отзивчива и устойчива учебна среда**, която по-успешно да удовлетворява както учителя като организатор на учебния процес, така и учениците, и техните родители, е също тема, очакваща иновативни решения. Осигуряването на баланс между нуждите и интересите на общество, родители, ученици и образователна система, прозрачност в дейностите и резултатите от тях, гарантират успешното вписване на отделните индивиди в социалното множество [2].

Една от възможностите за постигане на тези цели в образованието, е въвеждането на образователно портфолио.

Разгледано в контекста на съвременното образование, портфолиото представлява "папка на индивидуалните учебни постижения", "лично досие", "начин на отразяване на резултатите от ученето", което подсилва ефективността на педагогическото взаимодействие, както и "продукт от дейността на учениците, подреден хронологично и тематично". То се основава на събирането и систематизирането на различни материали, с които ученикът документира своето развитие през определен период от обучението в работна папка.

Идеята за въвеждане на портфолиото в образователната система като средство за регистриране на индивидуалните постижения и развитието на учениците датира отскоро. През учебната 2012/13 г. Министерството на образованието младежта и науката предлагат въвеждането на ученическо портфолио. Препоръчва се то да бъде разгърнато през цялата учебна година и да проследява напредъка на ученика през този период. На учениците трябва да се предостави възможност да се самооценяват на базата на определени от учителя критерии. След това те се оценяват и от педагозите като при разминаване оценката може да се дискутира. Министерството прави това нововъведение на базата изследвания, според които хората запомнят най-добре това, което обсъждат с другите, лично преживяват или те самите преподават на другите [1].

В повечето случаи учителите са склонни да използват портфолиото за регистриране на общото нравствено и личностно развитие на учениците.

Действителният потенциал на портфолиото може успешно да се използва в учебни предмети, при които е необходимо информацията своевременно

да се обновява, да се регистрира не само общото развитие на учениците, но и техните специфични умения, интереси, способности. От подобна стратегия в преподаването се нуждае съвременното технологично обучение.

Съдържателната основа на параметрите на технологичната култура се отличава с изключителна динамика през последните години. Учебниците не успяват адекватно и навреме да отразяват прогреса в областта на техниката и технологиите. В определен момент се оказва, че учениците са по-осведомени по някои теми, а съответните факти и дейности, които им предлагат учебниците, се оказват безинтересни.

Поставянето на децата години наред в учебна среда, с регламентирани дейности, ги обрича на застой, както по отношение на технологичната им култура, така и по отношение на общия им интелектуален потенциал. На фона на динамичното развитие на техниката и технологиите, тази ситуация може да се определи като статична и неадекватна на действителната социална среда.

Друг проблем, произтичащ от спецификата на технологичното обучение е наличието на многостранни дейности, които в единство обезпечават ефективността на учебно-трудовия процес. В рамките на изключително ограниченото учебно време не е възможно да бъдат оценени реално компетенциите на всеки ученик. На практика се обръща внимание на конкретнотрудовите умения, което съвсем не изчерпва съдържателните аспекти на технологичната култура, чиито основи трябва да се поставят в началния етап на образованието. На заден план остават общотрудовите и надпредметните умения, свързани с организацията, контрола и оценяването на практическата работа, както и уменията да се намира, систематизира и използва информация от разнообразни информационни източници.

Всичко това налага създаването на една по-гъвкава, отворена система за обучение, която да осигурява действително актуална информация, да удовлетворява любопитството, интересите и практическите потребности на учениците.

Подобни характеристики притежава образователното портфолио, поради което то може да се използва като подходяща форма за организация на учебния процес по техника и технологии в настоящия момент, имайки предвид неговата специфика. Негов приоритет е, че може да предложи реални възможности за отразяване на интересите, конструктивните и художествено-творческите способности на учениците, може да осигури актуална, любопитна информация или пътища за нейното откриване, идеи за дейности и игри през свободното време, да формира умения за рефлексия и саморефлексия.

Основните параметри в неговата структура и съдържание могат да бъдат зададени от учителя и да се допълват и развиват от самите ученици.

Портфолиото е с образователен характер, когато подпомага учебния процес, регистрира многоаспектно знанията, уменията и способностите на учениците, развива рефлексията и саморефлексията и във връзка с това предлага:

- техники и методи за усвояване, осмисляне, систематизиране, обобщаване на учебния материал;
- допълнителна актуална, любопитна информация по теми от учебното съдържание или информационни източници за намиране на такава;
- дидактични игри, практически и занимателни задачи за свободното време;
- тестове, въпроси за самооценяване и оценяване;
- възможности за разсъждения, мнения, проучване на тема или проблем;
- регистрация на художествено-творческите и конструктивно-техническите способности.

Примерен модел на образователно портфолио по домашен бит и техника

Съдържание:

I. Полезна информация и задачи за свободното време

(материалите се подготвят от учителя)

Рубрика "За любознателните":

1. Допълнителна информация по теми от учебното съдържание – актуална, любопитна, интригуваща.

Този подраздел предполага учителят редовно да следи новостите в областта на техниката и технологиите и когато попадне на нова, подходяща за учениците информация по някоя от изучаваните теми през учебната година, да я включи тук в кратък вид. Може да използва и снимков материал.

2. Посочване на полезни информационни източници по определени теми за самостоятелно проучване.

И този подраздел е резултат от активната позиция на учителя в търсенето на информация, която може да заинтригува децата, но тя се дава под формата на библиография (литература и сайтове). Целта е учениците да овладеят умението за самостоятелно усвояване на нови знания.

3. Въпроси по темата, поставени от учителя или от ученика.

Учителят може да включи въпроси, които изискват по-задълбочен отговор, предполагащи проучване. Предварителното им поставяне осигурява необходимото време на учениците за формулиране на отговора.

Децата също трябва да имат възможност да задават въпроси, ако нещо не им е ясно. Те могат да възникнат в процеса на самостоятелната им работа по дадена тема – непознати термини, закономерности, факти.

Рубрика "За сръчните"

Тук се включват допълнителни задачи с практико-приложен характер, свързани с темата (схеми за изработване на изделия, сайтове с практически задачи).

II. Какво научавам в часовете по домашен бит и техника:

1. Мисловни карти;

2. Тестове (с възможност за самооценяване), въпроси;

3. Разсъждения, мнения по поставена тема.

Целта на този подраздел е формирането на умения за систематизиране и обобщаване на информация, както и получаването на обратна информация от учителя за степента на усвоения материал.

III. Задачи за самостоятелно проучване на тема или проблем

1. Направа на колекция.

2. Отговор на поставен въпрос или проблем.

Необходимо е да се определи формата на представянето на материалите – презентация, в писмен, схематичен вид, под формата на: разказ, стихотворение, есе, реклама и други.

3. Схеми на интелект-карти, които трябва да се попълнят.

IV. Проявена оригиналност в клас

В този раздел се събира доказателствен материал за проявен творчески подход в практико-приложната дейност на ученика – изделия, техни снимки, проекти и други.

V. Моето творчество у дома

Представят се изработените у дома изделия, проекти или техни снимки. Те могат да бъдат изработени самостоятелно или с помощта на приятели, родители.

Творчеството може да бъде свързано с изложение на мнение, разсъждение по дадена тема или проблем, есе, стихотворение, разказ, свързани с изучавания материал.

VI. Какъв искам да стана? (Какво зная за професиите?)

Предоставя се информация за дадена професия, рисунки за оцветяване, апликиране, възможност за споделяне на впечатление, мнение, въпроси.

VII. В света на техниката и технологиите

Наличието на такъв раздел в портфолиото провокира любознателните ученици да намират новости, любопитни факти от света на техниката и технологиите.

В този модел и учителят, и учениците са поставени в активната роля на конструктори на учебния процес, който е от "отворен тип". Учителят не е задължен да следва единствено и само написаното в учебника, а има възможност да интерпретира и допълва неговото съдържание. Той се ръководи от стандартите в учебните програми и се стреми да ги достигне, но има свободата да обогатява и актуализира учебния материал съобразно специфичните особености и интереси на учениците, с които работи.

Предложеният вариант на портфолио има не само образователен характер, но обхваща многоаспектно дейностите, интересите, заниманията в свободното време, провокира и стимулира творчеството у децата, поставя акценти върху съвместните дейности с родителите, както и върху професионалното ориентиране. Тоест, дава възможност за осъществяване на отворен тип обучение и по-цялостно регистриране и оценяване на потенциала на учениците в областта на техниката и технологиите.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. www.mediapool.bg › Bulgaria
2. www.novoobrazovanie.org/celite/celite.htm

Йорданка Стоянова Пейчева, доц. д-р
pey4eva@abv.bg
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

ФОРМИРАНЕ НА ВРЕМЕВИ ПРЕДСТАВИ ПРИ ДЕЦА С ИНТЕЛЕКТУАЛНА НЕДОСТАТЪЧНОСТ

Калина Ив. Алексиева

TIME CONCEPTS FORMATION IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Kalina Iv. Aleksieva

ABSTRACT: This paper deals with the methodology of time notion formation in children with intellectual disability. Furthermore, it examines the methods, techniques and means a teacher would use with regard to overcoming children's difficulties while developing their cognitive activity.

KEYWORDS: time notion formation, twenty-four-hour period, parts of the day, week, month, year, season, hour, minute, second.

Изследването е финансирано по проект № РД-10-581/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски"

Главната общообразователна задача на обучението по математика в помощното училище е формирането и овладяването на система от достъпни математически знания, умения и навици, необходими в ежедневието и в овладяването на бъдещата професия на учениците. Като учебен предмет математиката съдържа необходимите предпоставки за преодоляване и развитие на недостатъците в познавателната дейност на учениците, което се оказва важна специфична задача в процеса на обучение. Изучаването на математиката е насочено към формиране на определен тип мислене, развитие на познавателните способности, формиране и корекция на такива мисловни процеси като сравнение, анализ, синтез, развиване способност за обобщение и конкретизация, създава условия за коригиране на паметта, вниманието и други психични функции [2]. Отчитайки, че именно тези процеси у децата са слабо развити, математиката им се оказва труден за усвояване предмет. Следва задачата на учителя да намери такива методи и похвати, които могат да увлекат децата, да направят процеса на обучение интересен.

За успешното обучение на децата от помощните училища (ПУ) учителят е длъжен да познава добре причините за умствената изостаналост на всеки ученик, особеностите на неговото поведение, да определи неговите потенци-

ални възможности за да намери пътя за включването му в работата. Трябва да се отчита фактът, че децата с умствена изостаналост не могат да извършват продължително една и съща дейност; не притежават способност за разбиране на прости съобщения; не могат да усвоят социални норми на поведение; не винаги участват в процесите на училищното обучение заради хронично заболяване и последствията от него.

Отношението към ученето се определя от способността за възприятие, усвояване, а също така и възпроизвеждане на получените знания. Това може да се възпрепятства от: отсъствие на познавателен интерес; стереотипност в усвояване на знанията, която пречи при възприемане на новия материал; затруднена способност за изказване; неспособност за разбиране на задачата и правилното й разделяне на части; бърза уморяемост, лоша памет, неспособност за комуникативност следствие на ограниченост в изказванията, беден речников запас. Трудностите при обучението по математика са причинени и от несъвършенството на визуалното възприятие и двигателни умения на децата.

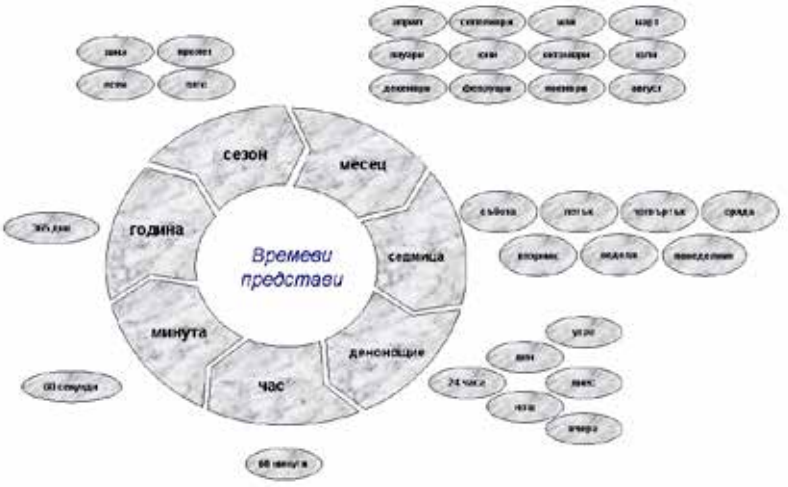
Развитието на представите за време при учениците от ПУ има огромно жизнено практическо и корекционно-възпитателно значение. С проблема за времето се сблъскваме ежедневно и ежеминутно. Всяка наша дейност е свързана с времето, с умението за измерване, разпределяне, ценене. Времето представлява регулатор за всяка човешка дейност. Особеностите на времето като обективна реалност затрудняват неговото възприемане – представите за време се развиват бавно, в процеса на продължителни наблюдения, натрупан жизнен опит, съвместно с изучаване на други величини и категории. Специфичността на трудностите се дължат на трите основни особености на времето – текучество (времето е свързано с движение), необратимост и отсъствие на нагледни форми – невъзможност да се „види, чуе, докосне". Запознаването с времето може да започне само с усвояване на обозначения и мерки, изработени от хората. Усвояването на тези обозначения се оказват труден процес, тъй като носят условен и относителен характер. Това, което е било „утре" , ще се окаже след нощта „днес", а след ден – „вчера". Това текучество на времето и неговата невидимост изключително затрудняват познанието му. За да бъдат правилно редувани понятията е необходима систематична употреба, като регулярно се задава въпросът какво правихте вчера, какво предстои утре, какви задачи ще изпълняваме днес.

Формирането на времеви представи у децата започва късно и има своя специфика. Усвояването на времевите представи се осъществява чрез практическата дейност на децата. Затова в хода на специалното обучение е нужно да се организират дейности, насочени към определяне продължителността и последователността на различните явления и житейски събития, измерване и назоваване на времето с помощта на специални уреди, дидактични материали, календари.

Спецификата на процеса на обучение на децата с умствена изостаналост изисква включване на цяла система от средства в неговата организация: индивидуален и диференциран подход на обучение; визуализация; възможности за развитие на емоционалната и сензомоторната сфера; мислене, реч и други психични процеси като активност и самостоятелност в процеса на обучение като условие за тяхното психично развитие; снижен темп, отчитайки особеностите на висшата нервна дейност на децата с проблеми в развитието; възможност за повторяемост, структурно щадящо съдържание на формиращите знания, умения и навици и др.[1]. Причините са свързани със специфичните особености на децата с нарушен интелект – бърза уморяемост, отвличане на вниманието, по-трудна концентрация, затруднения при необходимост да се положат умствени усилия, бързо забравяне на изученото, което предполага включване на игрови моменти, честа смяна на формите на преподаване, прекъсване за отмора и раздвижване, отчитане на индивидуалните особености на всяко дете.

Представите за време при първокласниците се формират както и в подготвителната група, преди всичко в процеса на практическата им дейност чрез: изготвяне на дневен режим, седмична програма, четене на приказки и разкази, организиране на екскурзии сред природата. В процеса на работа по формиране на представи за време се използва разнообразен нагледен материал, защото практически всички занятия се провеждат на нагледно-практическа основа. Работата придава жив, емоционален характер. Целта е децата да усетят последователността на събитията, смяната на деня и нощта, да отграничават частите на денонощието, да могат да назовават дните от седмицата, да разграничават понятията: вчера, днес утре, което се оказва сложен и дълъг процес, свързан с изобилие от термини и понятия.

Във втори и трети клас децата се запознават с мерните единици за време – час, минута, секунда, дните от седмицата и тяхната последователност, месе-



ците, годишните сезони. Това става на основата на наблюдения на сезонните изменения в природата, провеждане на екскурзии, използване на нагледни материали, организиране на дидактични игри, изработване на природен календар, организиране на празници, отчитане на важни събития. За усвояване на понятията час, минута, секунда се провеждат различни упражнения на нагледно-практическа основа с използване на трите групи методи: словесни, нагледни и практически. Важен фактор е провеждането на фронтални и индивидуални занятия в игрова форма с участието на всички анализатори: зрителни, слухови, речедвигателни.

В началното училище методиката за формиране на представи за време се въвежда в строга последователност, съобразена с училищната програма. Трудностите, които възникват в процеса на обучение трябва да се изкоренят още в началния етап на изучаване на темата. Необходимо е да се отделя повече внимание в урока, да се провеждат индивидуални занятия с учениците, които се затрудняват в усвояването на конкретни понятия и в цялост на материала.

Целият процес на формиране на представи за време при децата с интелектуални нарушения протича съобразно техните потребности:

♦ Формиране на представите за време на базата на детското наблюдение, опит и практика. Свързване на всеки факт, явление и събитие с времето, в което то протича;

♦ Запознаване на учениците (до запознаване с единиците за измерване на времето и тяхното съотношение) с помощта на добре организирана беседа, демонстрация, игрови моменти свързани с мерките за време: денонощието е по-голямо от деня или нощта, денонощието е по-малко от седмицата, месецът е по-малък от годината, часът е повече от минутата;

♦ Свързване продължителността на единиците за време с възможно конкретно съдържание така, че учениците да усетят времетраенето на промеждутъка от време в различни условия, достигнато по пътя на опита и да могат да определят какво може да се свърши за една или друга единица време;

♦ Формиране, възможно най-рано на правилни представи за времетраенето на събитията, явленията, които учениците постоянно наблюдават или в които участват. Учениците са длъжни да натрупат опит в определяне времетраенето на промеждутъците от време, необходими за изпълнение на една или друга задача, да забележат зависимостите между количеството работа и изразходваното време за нейното изпълнение, ясно да разпределят връзките и отношенията между събития и явления, давайки отчетливо словесно описание;

♦ Провеждане работа по формиране на представи и понятия за време в часовете по изобразително изкуство, труд и техника, четене, роден край и в извънкласните форми;

♦ Провеждане на работа по формиране на представи за време системно, независимо от темата на урока, заделяйки 5-10 минути в урока не по-малко от 2-3 пъти в седмицата [3].

Формирането на правилни представи за време, на умения за измерване на времето, на усет за отчитане на продължителността и последователността на явленията от заобикалящата ни действителност е важна предпоставка за успешното включване на учениците в живота и бъдещата професия.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Ек. В. В. (1990): Обучение математике учащихся младших классов вспомогательной школы. Москва.
2. Перова, М. Н. (1978): Методика преподавания математики во спомагательной школе. Москва.
3. Перова, М. Н. (2001): Методика преподавания математики в специалной (корекционной) школе VIII вида. Москва.
4. Рубинщайн, С. Я. (1979): Психология умственно осталого школьника. Москва.
5. Якиманская, И. С. (2004): Психологически основи на математическото образование. Москва.

Калина Иванова Алексиева, гл. ас.
k_alexieva@abv.bg
Шуменски университет "Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет

ИНТЕГРАЦИЯ НА ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ И ИЗОБРАЗИТЕЛНОТО ИЗКУСТВО ЗА ФОРМИРАНЕ НА ГРАФИЧНА КУЛТУРА У УЧЕНИЦИТЕ

Керанка Г. Велчева

THE INTEGRATION OF TECHNOLOGY EDUCATION AND STUDENTS' REPRESENTATIONAL ART FOR FORMING OF ARTWORK CULTURE

Keranka G. Velcheva

ABSTRACT: Psychological and physiological studies of the relationships between the skills of painting and drawing note the genetic nature of their relationship and allow to thoroughly evaluate the characteristics and interaction process and graphics activity of students, and hence the formation of graphical literacy in students..

KEYWORDS: integration, drawing, painting, graphic culture, art

Изследването е финансирано по проект № РД-10-580/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

В трудовете на методиците и психолозите, посветени на изобразителната дейност на учениците, се посочва голямото значение на рисуването за формирането на графична грамотност у учениците, отбелязва се генетичният характер на връзката на чертането с рисуването. При това се обръща внимание на това, че в обучението по изобразително изкуство учениците придобиват способност правилно да възприемат и анализират формата и конструкцията на изобразяваните предмети, да различават положението им в пространството, размерите и пропорциите.

Интеграцията на учебните предмети, влизащи в структурата на КОО „Бит и технологии” и учебният предмет от КОО „Изкуства” – „Изобразително изкуство” се осъществява на единна тематична и емоционална основа, в приобщаването на всички ученици към националните, общочовешките и художествените ценности [6, 7].

Акцент в обучението е познаване на основните визуални знакови системи във всички области на живота, което ще улесни социалната адаптация на учениците. Чрез изобразителната дейност се отразяват реални обекти и явле-

ния или произведенията са резултат на творческото въображение и фантазия на учениците. Специално място заемат образите от визуалните средства за информация и комуникация.

Специалисти в обучението по техническо чертане също изследват разглежданите взаимовръзки, че учебната дейност на учениците при рисуването от натура развива тяхната способност да отделят пространствените признаци и отношения на предметите, да ги подлагат на зрителен анализ и сравнение, заставя ги активно да мислят при наблюдение [7]. Общият характер на дейността (отделяне на общата форма, установяване на пропорциите и определяне на формата, характерните размери и съотношения на частите на предмета) се явява основа за следващото развитие на умението да се наблюдава предмета при изпълнението на скица.

Разглеждайки развитието на уменията на учениците да установяват размерните съотношения на предметите и отношенията на отделните им части и на предмета като цяло при неговото изображение, методисти и изследователи справедливо отбелязват, че рисуването способства за формиране не само на умения за различаване на особеностите на формата на предмета, но и способности за обобщения и аналитично мислене.

Развитието на тези личностни качества изработва у учениците определена култура на зрителното възприятие и прави представите на учениците по-точни и пълни.

Психолого-физиологически изследвания на съотношенията между уменията за рисуване и чертане позволяват по задълбочено да бъдат оценени взаимодействието и особеностите в процеса на изобразителната и графична дейност на учениците.

Ако се разглеждат и анализират основните графични движения, осъществявани от ученици в различните направления при изпълнение на построяване, и самия характер на тези движения, то се открива тяхното своеобразие и различия, присъщи както на рисуването, така и на чертането.

При специфичните черти на уменията се откриват моменти, отрицателно които се влияят на формиране на умения в процеса на взаимодействие (т.е. има място за явлението интерференция, препятстващи пренасянето на навика).

Явленията по пренасяне, т.е. положителното влияние на уменията за рисуване върху уменията за чертане, имат място само в областта на анализа на пространството и произволната регулация на графичните движения на учениците.

На изучаване и анализ се подлагат следните способи за построяване и умения за четене на рисунки и чертежи: чертане на основните типове линии, наблюдение от натура и способи за построяване на изображения, характер на графичните движения и съотношения на навиците за четене на рисунка и чертеж.

Наблюдение от натура и способи за построяване на изображения

Що се касае до наблюдението от натура, то уменията, формирани у учениците при обучението по изобразително изкуство, основно се включват в процеса на изпълняване на чертежи. В обучението по чертане сравнително малко време и внимание се отделя на анализа от натура и обучението на учениците за неговата последователност, което често води не към затвърдяването и усъвършенстването на този важен навик, а към неговата загуба в процеса на графичната дейност.

А. Д. Ботвинников е изследвал изходните видове дейност за построяване на графични изображения: зрителни възприятия на оригинала и формиране на предметния образ при изпълнение чертежа. В занятията по чертане непосредственото възприятие взаимодейства с пространственото мислене, а не с въображението, към което в рисуването се отнасят създаващата и творческата дейност.

1) манипулиране с оригинала;

2) наблюдение на фиксираното положение на предмета с възможност за разглеждане от различни страни;

3) наблюдение на фиксираното положение на предмета с фиксирана точка на зрението при изпълнение на проекционния чертеж. Вижда се влиянието на тези подходи върху характера на зрителното възприятие на предмета, на формирането на предметния образ и развитието на пространственото мислене на учениците [7:213].

Изследването показва, че, в първото от описаните условия, зрителното възприятие от натура е способ за изпълнение на чертеж и се свежда до рисуването на непосредствено наблюдавания предмет, без неговото мислено преобразуване. Във второто – към запомнянето на вида и неговото възпроизвеждане по памет с частично опериране на образа. В третия случай мисловните операции се изпълняват главно опирайки се на образа на предмета, което благотворно влияе върху развитието на подвижността на пространствените представи на учениците.

Обръщайки се към някой други явления, които се наблюдават във връзка с формирането у учениците на способности за анализиране на формата и конструкцията на предмета.

Те се състоят в това, че анализа на предмета при рисуване е свързан с отделяне на опорните (конструктивни) точки, зрително възприемани от рисуващия, като в същото време на занятията по чертане учащите са свързани с необходимостта да отделят предполагаемите опорни (конструктивни) точки, зрително не възприемани в процеса на наблюдение на предмет (например, центъра на окръжността и радиусите).

Анализ на пространствените признаци на предмета

Акцент се поставя върху развитието на знанията за пространството. Счита се, че изобразителното изкуство и чертането в еднаква степен развиват тези

знания, в еднаква степен отразяват пространствените признаци на предмета, в еднаква степен способстват за овладяването от учениците на умения за откриване на съществените пространствени отношения на предмета и неговите части. Отражението на пространството, като общо явление във взаимовръзката на рисуването и чертането, носи в себе си освен общите и ред специфични черти.

В процеса на изобразителната дейност главна задача се явява предаването на всички видими признаци на предмета в неговата пълнота (цвят, осветеност, фактура, пропорции и др.), т.е. изобразяване на разнородните признаци на предмета.

В процеса на графичната дейност се поставя друга задача. Тук главната задача е отразяването на еднородните (пространствени) признаци на изобразявания предмет.

Ако изпълнението на рисунка предполага предаване само на видимите признаци на предмета, основани на конкретното негово изучаване и познаване, то при чертежа е необходимо обобщаване на знанието за пространството, основано на познаването на геометричните закони.

От способите за изпълнение на рисунка и чертеж може да се отбележат още някои особености, ако се има предвид изпълнение на изображение „на ръка" (скица) и с помощта на чертожни инструменти.

Оттук следва важният извод за педагогическата практика, чието познаване позволява да се преодолее интерференцията на навиците.

Затова в графичната дейност е нужно да се научат учениците да използват геометричните знания за анализ на съществуващи пространствени отношения на предмета.

Характерът на графичните движения, включени в способите за построяване на рисунка и чертеж, налага отчитане на техните особености в процеса на обучение.

Тази особеност се състои в това, че изпълнението на рисунка се осъществява с прекъсващи движения, а на чертежа – с непрекъсвани. В изобразителната и графическа дейност се проявяват специфични особености на съотношенията на навиците за четене на рисунка и чертеж.

Формиране на умението за четене на рисунка се опира на знанията за реалните предмети. Формирането на умението за четене на чертеж се опира на по-сложна основа, тъй като изображението и обозначенията на чертежа са представени със спазването на определени условия.

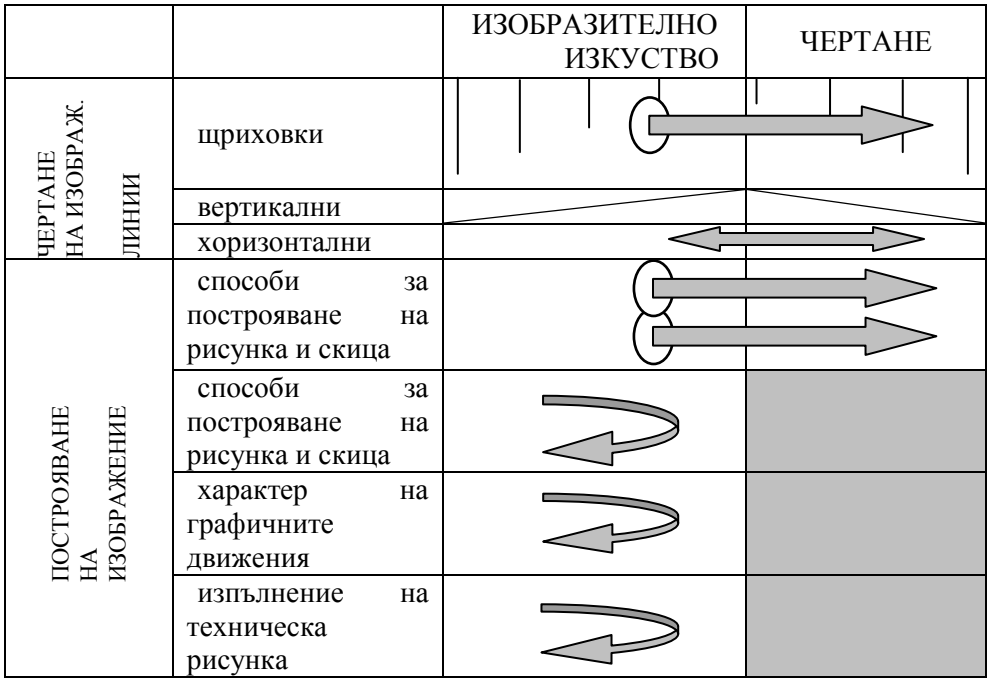
Рисунката представлява по само себе си едно изображение с една фиксирана точка на зрение, а чертежа се състои от няколко изображения, всяко от което може да бъде прочетено по-различен начин.

Има се предвид определението на понятието „*техническа рисунка*" и отношението на учениците към такава рисунка в учебната дейност и в специализираната методическа литература.

В обучението по изобразително изкуство под „техническа рисунка" се разбира перспективно изображение на технически детайли и предмети, което не се съгласува точно с определението на понятието, тъй като техническата рисунка е изображение, изпълнявано на основата на знанията и способите за построяване на аксонометрични проекции.

Тук се прилага не само друг проекционен принцип на изобразяване (паралелно, а не централно проектиране), но и други методи на изобразяване (построяване, а не художествено рисуване).

ПРАКТИЧЕСКИ ДЕЙСТВИЯ



Фиг. 2. Взаимодействие на уменията на изобразителна и графичната дейност – практически действия

На фиг.1 [7:226] нагледно са показани данните за взаимодействието на уменията на изобразителна и графичната дейност.

Разглеждането на таблиците показва, че явление пренасяне се наблюдава само в четири действия от единадесет, подложени на изследване. Пет умения за рисуване оказват интерфериращо влияние при формиране на уменията за чертане, и в два случая уменията се включват частично.

По тази начин се проявява тънкото взаимодействие на уменията по рисуване и чертане, които се явяват като следствие на особеностите и отражение на специфични черти на изобразителната и графическата дейност.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аладжем, Е. (1988): *Обучението по машинно чертане. Първа част.*// С.

2. Александрова, Н., Пл. Цоков, О. Койчев. (1993): *Проблеми на педагогическата психология.* //Пловдив: ПУ „Паисий Хилендарски".

3. Андреев, М. (1995): *Оценяването в училище.*// София: УИ „Св. Кл. Охридски".

4. Андреев, М. (1996): *Процесът на обучението. Дидактика .*// София: УИ „Св. Кл. Охридски".

5. Ботвинников, А. (1977): *Об актуальных вопросах методики обучения черчению.* //Москва: Просвещение.

6. Ботвинников, А., Б. Ломов. (1979): *Научные основы формирования графических знании, умений и навыков школьников.* // Москва: Педагогика.

7. Наредба №2/18.05.2000г. за учебното съдържание. *Държавни образователни изисквания в културно-образователната област „Изкуства".*// Обн., ДВ., бр. 48/13.06.2000.

8. Серебренников, Л. *Проблемы и перспективы технологического образования. ЯГПУ*, http://www.yspu.yar.ru/

9. Учебна програма по изобразително изкуство за V-VIII изм., бр.46/28.05.2004 клас, http://www.minedu.government.bg/

*10.Школьная система автоматизированного проектирования на основе чертежно-графического редактора «КОМПАС-ГРАФИК»(*1995). // Учебное пособие часть 1. Москва. www. inforeg.ru

Керанка Георгиева Велчева, доц. д-р
velcheva_@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет

ПОГЛЕД ВЪРХУ МОТИВАЦИЯТА ЗА УЧЕНЕ

Красимир М. Марков

VIEW ON MOTIVATION TO LEARN

Krasimir M. Markov

ABSTRACT: The article discusses the issue of motivation to learn in terms of current understanding in educational psychology. It provides examples of motivated students from studies conducted in Western Europe and the U.S.

KEYWORDS: motivation, motivation to learn.

Изследването е финансирано по проект № РД-10-583/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Мотивацията за учене е комплекс от най-разнообразни подбуди, който възниква в процеса на екстеоризацията и интеоризацията и обуславя учебната дейност на човека, постиженията му и социалното му поведение. Формирането на мотиви за учене е резултат от цялостното възпитание и образование в хода на индивидуалното жизнено развитие. С възрастта се увеличава жаждата за знания, повишава се мотивацията за учене. Съществува хабитуална мотивация за учене – която е относително затвърдена в смисъл на нагласи, и актуална мотивация за учене – представляваща структура от актуални мотиви, която възниква в определена ситуация в резултат на външни и вътрешни дразнители.

Тези мотивации за учене съществуват във взаимовръзка – както и да се стремим да създаваме актуална мотивация за учене, ако не съществува като хабитуална, трудно може да се говори, че ще постигнем успех.

Обикновено дейността на хората е подбуждана от много мотиви, някои от които се явяват смислообразуващи, а други изпълняват ролята на мотиви стимули. В смисъла на мотивацията за учене едни мотиви подбуждат дейността на ученика и й придават личностен смисъл, други, действащи паралелно с първите, служат като допълнителни подбуди. И едните, и другите мотиви могат да бъдат осъзнавани, но могат да действат и без да разкриват своята функция на субекта на действието. Ефективният учебен процес зависи преди всичко от това, кои мотиви се явяват смислообразуващи за учащите се. В най-добрия случай е, ако водещи мотиви се явяват познавателните, но това неви-

наги е така. В повечето случаи мотивите за учебна дейност се делят на външни и вътрешни. Външните мотиви не са свързани с усвояването на знания и с учебната дейност. При тях ученето се възприема само като средство за достигане на други цели. Може да не обичаме математика, физика, химия и т.н., но се стремим да ги изучаваме, за да поддържаме определен успех, който би ни позволил да влезем в университета, да речем със специалност „История", т.е. в случая желанието да станеш историк мотивира изучаването и на останалите учебни дисциплини. При вътрешната мотивация като мотив се явява познавателният интерес, т.е. получените знания не са средство за достигане на някакви други цели, а самите те се явяват цел на дейността на учащите се.

Мотивацията за учене може да има различен психологически смисъл за ученика, тя може, от една страна, да отговаря на познавателните потребности и в този смисъл да го подбужда към учебна дейност, а от друга страна, може да служи като средство за достигане на други цели и в този смисъл мотивите, заставящи ни да изпълняваме някаква учебна дейност, да се явяват именно тази друга цел.

Heckhausen (1980) се занимава с ключовите фактори на мотивацията за учене и е известен със създадена за целта формула (Wasnâ, 1972 г.):

- **Motl = (LM*E*Ae)+As+N+[bld+bZust+bAbh+bGelt+bStrafv]**
- **Mot**l = Мотивация за учене
- **LM** = Мотивация за постигане на резултати:
- **E** = Степен на постижимост в учебна ситуация и поставени цели за отделните ученици (успеваемост в %)
- **Ae** = Въодушевление от задачите
- **As** = степен на обвързаност в ежедневието
- **N** = иновативност на представените учебни материали
- **bId** = необходимост от идентифициране с примерът на възрастните
- **bZust** = необходимост от одобрение, позитивна обратна връзка
- **bAbh** = нужда от независимост от възрастните
- **bGelt** = необходимост от признание от съученици и учител
- **bStrafv** = нужда от избягване на наказания

Анкета [5] проведена сред 800 деца на възраст между 6 и 13 години показва че почти всички деца учат за удоволствие, когато са малки, но с израстването на възрастта, тяхната мотивация намалява. За 8 от 10 деца, ученето за училище и в училище им доставя удоволствие. Едва 6% от 13 годишните все още изпитват удоволствие от ученето. С порастването, интелектуалните възможности са все по-ясно изразени, способността за разсъждения се увеличава, подрастващите започват да гледат на училището все по-критично и да поставят под въпрос неговият смисъл и цел.

Доставя ли ви удоволствие ученето в училище?				
	Общо	6-годишни	10-годишни	13-годишни
Да, винаги	30%	53%	32%	6%
Да, понякога	52%	40%	51%	58%
По-скоро, рядко	15%	8%	13%	27%
Не	3%	0%	5%	8%

Таблица № 1. *Удоволствие от ученето в училище (в %)*

Докато учениците в основното училище приемат неговите изисквания като даденост и се съобразяват с инструкциите и заповедите на своите родители и учители, младежите вече имат своето собствено мнение за училището. Едва 9,3% от учениците в началното училище се замислят за училищната система, процентът в средното училище скача до 44,5%, а в гимназията дори до 54,7% (Czerwenka и др., 1990). Така, критичната реакция спрямо училището се увеличава с възрастта и степента на зрялост. Младите хора си съставят собствено мнение за учителите и учебното съдържание и започват да обръщат по-малко внимание на външните фактори – на родителите и учителите.

Основните проблеми, които ученици срещат са мотивационните проблеми. Те са отегчени в училище, много други социални дейности изместват ученето на заден план и им пречат да се съсредоточат. Поставените въпроси и задачи в учебното съдържание се възприемат като чужди и те ги извършват под натиск. Емпирично доказано е, че мотивацията за учене на радостта от ученето и академичен интерес спада по време на учебните часове. Докато учениците, от основното училище, все са още позитивно настроени към учебния процес, тяхното отношение е вече предимно отрицателно в гимназията. С увеличаване на учебните часове намалява положителната оценка. Учениците в последните класове на средните училища дават най-лошите оценки (Fend, 1997, Krapp & Wickerman, 2001 г.). Тъй като спадът на училищната мотивация често започва с настъпването на пубертета, психолози гледат на намаляващото желанието за обучение като на една реакция свързана с развитието, която не може да бъде избегната. В допълнение към физическото развитие, на лице са и определен набор от познавателни и емоционални процеси, като например развиването на умения и интереси, което понякога може да доведе до промяна на отношението към училището и ученето.

Около 1/3 от учениците в началните класове учат най-добре, ако учителят им обяснява материала в час, пред тях. С нарастването на възрастта, те предпочитат да учат сами, тъй като по този начин се концентрират по-добре. Децата заявяват, че разбират най-добре материала, ако им се представя по развлекателен начин.

Как учиш най-добре?				
	общо	6-годишни	10-годишни	13-годишни
В час, със съучениците си, когато учителят обяснява нещо	29%	37%	30%	21%
С родителите си	26%	39%	29%	21%
Сам, тъй като така се концентрирам най-добре	26%	4%	25%	37%
В група, със съучениците си	19%	20%	16%	21%

Таблица № 1. *Желание за учене в зависимост от обстоятелството (в %)*

Анкетата сред децата показва много ясно, как децата искат да учат и как се променят техните желания с възрастта. Децата учат с удоволствие когато имат мотив за това. С увеличаването на възрастта тяхната мотивация намалява, но това не трябва да се приема като даденост.

В изследването учениците могат да оценят идеи, които им доставят по-голямо удоволствие от ученето. Най-голямо одобрение намират предложенията за учебни часове, в които е включено изготвянето на проекти. Момичетата искат преди всичко практическо обучение. Момчетата искат да имат повече задачи, които решават пред компютъра. Родителите потвърждават тези твърдения. Децата им учат най-добре чрез практически примери. Всеки пети възрастен твърди, че задачите пред компютъра създават добро настроение сред децата.

С кои учебни средства ти е най-приятно да работиш?			
	общо	момичета	момчета
С електронни медии	45%	39%	50%
С работни пособия	23%	25%	21%
С книги	15%	18%	11%
Чрез провеждане на опити	12%	12%	12%
Чрез прожекционни филми	5%	5%	5%

Таблица № 2. *Влияние на учебните средства върху мотивацията за учене (в %)*

Изводът, който може да се направи на база резултатите от анкетата е че удоволствието трябва да е част от ученето. За родителите също е важно ученето да носи удоволствие на децата. Експерти, изследващи процеса на обучение, потвърждават също че „този, който учи с удоволствие по предмета, учи

от само себе си“. Невролозите потвърждават факта, че когато мозъкът събира знания и опит и е разбрал нещо, учащите възприемат ученето, като приятно занимание. Това ги мотивира да повторят преживяването, даже и в случаите, когато пътят, който трябва да изминат е труден и изморителен. Когато ученето носи удоволствие, фактите се запаметяват по-добре. За учениците не важно само самото удоволствие, но също така искат да видят и напредъка, който са постигнали. Ако липсва това преживяване на емоцията, учениците са често разочаровани.

Интересът по един предмет и желанието да се задълбочи в темата и да изследва зависимостите и като резултат да остане с усещане за удовлетвореност от постигнатия резултат (знания) – така изследователите описват идеалната форма на обучение. За много ученици обаче реалността изглежда по различен начин. Интересът към наученото и изгледите за успешно преживяване мотивират, даже да бъдат преодолени най-натоварените и изискващи усилия фази. Процесът на учене означава че учениците изпитват удоволствие да изследват нещо. Това разбира се не означава, че трябва да се смеят докато учат, а да имат концентриран подход, с цел постигане на успех.

Натискът, свързан с липса на време и необходимост от постижения, затруднява доброто представяне на информация. Това е реален проблем, с който се сблъскват много деца. Една от причините за неудовлетвореността на учениците е свързана с пропуските в структурата на учебните планове. Много често, учебното съдържание е обвързано с прекалено много факти и е далеч от реалността. За да им бъде интересно обаче, децата трябва да знаят какво учат, защо го учат и да получават нагледни примери за него. Ако те участват активно в учебния процес и не са пасивни слушатели, обучението им доставя по-голямо удоволствие. В училищната реалност обаче натискът нараства все повече – за учениците, за учителите и за родителите.

Децата имат точна представа, как искат да учат: те искат проектно ориентирано обучение, обвързано с ежедневието им или с дигиталните медии. Също така и родителите оценяват ученето чрез практически примери като най-добрия подход. И този подход действа. Всяко пето дете признава, че разбира най-добре материала, ако той е познат от ежедневието.

Какво трябва да се случи, за да създава ученето за училище повече удоволствие?			
	общо	момичета	момчета
Повече работа по проекти	40%	44%	37%
Без домашни	40%	38%	42%
Повече задачи, които да се решават пред компютъра	34%	29%	40%

Учителите трябва да карат учениците да се смеят по-често	34%	36%	31%
Повече групова работа	25%	30%	20%
Без оценки	19%	19%	19%
По-големи паузи	17%	18%	16%
Да се дават задачи, които наподобяват спортни игри	14%	12%	16%

Таблица № 3. *Определящи мотиватори за удоволствие от ученето (в %)*

Децата имат ясни предпочитания по отношение на средствата за обучение. 45% от децата им доставя удоволствие, когато им е позволено да работят с компютри, таблети или смартфони.

Ако трябва да обобщим резултатите от проведените на Запад изследвания първо трябва да констатираме, че е много трудно да направим съпоставка със ситуацията у нас, тъй като подобно изследване у нас не е правено. Може обаче да се предполага, че мотиваторите влияещи върху децата от изследваната извадка в голяма степен са валидни като мотиватори и у нас. Усилията за подобряване на мотивацията на ученето в България би следвало да бъдат насочени в три плоскости: законова уредба; усилия на педагогическите колективи; усилия на родителите.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Ильин, Е. П. (2011): *Мотивация и мотивы*. СПб.
2. Нирмайер, Р., М. Зайфферт. (2012): *Мотивация*. М.
3. Нюттен, Ж. (2004): *Мотивация, действие и перспектива будущего*. М.
4. Уайтли, Ф. (2005): *Мотивация*. М.
5. Хекхаузен, Х. (2003): *Мотивация и деятельность*. СПб.
6. Цветкова, Й. (1999): *Относно изследване на някои аспекти на мотивацията за учене*. В: Педагогика, № 10.
7. Чавдарова, С. (1996): *Успехът и неуспехът и мотивирането на учениците за учебни постижения*. В: Педагогика, № 9.
8. www-de.scoyo.com/studie_lernenmitspass/faktenblatt_fact.html

Красимир Марков Марков, доц. д ик н.
markov_kr@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет

ОЦЕНЯВАНЕ НА СТУДЕНТИ В ГРУПИ ПО СПОРТ – ФУТБОЛ В ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ „ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ”

Крум С. Минев

EVALUATION OF STUDENTS IN SPORTS GROUPS – FOOTBALL IN KONSTANTIN PRESLAVSKY UNIVERSITY OF SHUMEN

Krum S. Minev

ABSTRACT: The organization group in sport in Shumen University seeks students according to their desires and interests to practice and improve their skills in a particular sport. The aim of this study is to determine motor abilities and technical skills of students while attending classes in football sport groups and assessed by appropriate tests.

KEYWORDS: football, sports activities, students, valuation

Изследването е финансирано по проект № РД-10-576/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Свободният избор, мотивацията и активността са основните фактори определящи успеваемостта на човека във всяка една сфера на живота. Дисциплината „спорт” във висшите училища е неделима част от цялостната образователна система. След настъпването на промените в Закона за физическото възпитание и спорта неминуемо се стигна до изменения на организацията и в Шуменски университет. От учебната 2007/08 година в университета бе въведена нова система за провеждане на часовете по „спорт” за студентите от всички факултети. В зависимост от желанията им бяха сформирани профилирани групи по вид спорт.

„Футболът в неспециализираните спортни висши училища е един от спортовете които са част от цялостното обучение по физическо възпитание. Чрез него се решават поставените образователни, оздравителни и възпитателни задачи. Голяма част от студентите, поради характера на учебния процес, нямат възможност да се занимават със спорт в свободното си време. Още повече, че са много малко тези, които активно са спортували организирано преди постъпването им в университетите. Ето защо заниманията по футбол във висшето училище ще помогнат на студентите да придобият

основни умения за двигателна дейност. Всичко това е насочено към масово усвояване на футбола в часовете по профилирано обучение, а не за изграждане на състезатели." [2]

В научните форуми все по-голямо място заемат направените изследвания и авторски разработки по отношение на двигателния статус на студентите от висшите училища. Високата мотивация за участие в заниманията по спорт, предопределена от личните предпочитания към вид спорт, оказва положително влияние върху успеваемостта на студентите, а свободния избор повишава активността в часовете [3].

Според Т. Симеонова (2013) учебните планове, учебните програми, държавните образователни изисквания и стандартите са нормативна база, подпомагаща дейността на педагозите. Спортните игри се приемат много добре предвид своя увлекателен и състезателен характер [5].

Целта на изследването е да повишим интереса и активността на студентите, да усъвършенстваме техническите умения в часовете по футбол и повишим ефективността на обучението използвайки за оценка застъпени двигателни действия типични за футболната игра.

За реализиране на целта си поставихме следните *задачи*:

- проучване на литературни източници;
- диагностика с тестове за физическа дееспособност и технически умения;
- въз основа на получените резултати от изследването да изведем нормативна база за оценка и дадем препоръки за практиката.

МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ

Изследването бе проведено с 62 студенти обучавани в Шуменски университет „Епископ Константин Преславски", избрали спорт – футбол с хорариум 60 часа – изучаван в два семестъра. Диагностиката за оценяване се провежда в началото на учебната година и в края на втория семестър и съдържа:

- тестове за физическа дееспособност:
  - Т1 – лицеви опори;
  - Т2 – коремни преси [2];
- тестове за техническа подготовка:
  - Т3 – жонглиране с „удобния" крак [1];
  - Т4 – жонглиране с глава [4].

Тест № 1 – дава информация за силата на горните крайници, изпълняват се до отказ, а резултатите се отчитат в брой. От тилен лег – повдига се горната част на тялото, а краката се държат за коленете от състудент.

Тест № 2 – дава информация за силата на коремната мускулатура, изпълняват се до отказ, а резултатите се отчитат в брой.

Тест № 3 – дава информация за нивото на владеене на техническите елементи от футболната игра, изпълнявани с крака. Изпълнява се до докосване на топката до земята, а резултатите се отчитат в брой.

Тест № 4 – дава информация за нивото на владеене на техническите елементи от футболната игра, изпълнявани с глава. Изпълнява се до докосване на топката до земята, а резултатите се отчитат в брой.

АНАЛИЗ НА ПОЛУЧЕНИТЕ РЕЗУЛТАТИ

Получените резултати са подложени на вариационен и сравнителен анализ. В Таблица №1 и Таблица №2 регистрираме статистическите показатели от проведените четири теста за студентите при започване на заниманията по футбол и при приключване на учебната година.

Анализът на средните стойности получени при момчетата в началото на изследването показва, че не владеят в еднаква степен основните технически умения и не показват сходни физически качества, което се доказва с коефициентите на вариация за четирите теста. Разсейването в границите от 16% до 22% говори за приблизително еднородна извадка.

№	Показатели	Min	Max	R	X	S	V%	As	Ex
T1	Лицеви опори	20	46	26	31,2	5,33	17,11	-1,06	1,12
T2	Коремни преси	29	66	37	50,7	8,12	16,02	-1,09	2,07
T3	Жонглиране с крака	14	42	28	21,6	4,03	18,66	-1,41	-0,53
T4	Жонглиране с глава	2	20	18	7,4	1,56	21,04	-0,55	-0,73

Таблица 1. *Статистически показатели от проведените тестове при започване на заниманията по футбол*

Интерес в настоящето изследване представляват промените, настъпили в вследствие на учебната програма по отношение на физическа и техническа подготвеност.

При всички тестове забелязваме положителна промяна при всички показатели – лицеви опори от X=31,2 до X=40 броя, при коремни преси от X=50,7 до X=57,3 броя, а жонглирането с крак се е подобрило с 9 броя.

№	Показатели	Min	Max	R	X	S	V%	As	Ex
T1	Лицеви опори	32	56	24	40	6,87	4,84	-1,76	2,26
T2	Коремни преси	35	70	35	57,3	8,06	5,80	-1,44	2,12
T3	Жонглиране с крака	10	40	30	30	9,99	8,26	-1,13	-0,22
T4	Жонглиране с глава	2	17	15	11,2	4,39	10,72	-0,75	-0,61

Таблица 2. *Статистически показатели от проведените тестове при приключване на заниманията по футбол в края на учебната година*

Желаното осредняване от педагогическа гледна точка на резултатите от техническата подготвеност – жонглиране с крака и жонглиране с глава доказваме със стойностите на V %=8,26; и V %=10,72 в края, където разсейването е малко и групата е еднородна.

Считаме се, че разсейването на признаците за физическа дееспособност е малко (V%=4,84 за лицеви опори и V%=5,80 за коремни преси), и това е доказателство за изравнените двигателни качества на студентите в края на обучението.

От последните графи на Таблици 1 и 2 виждаме коефициентите на асиметрия и ексцес, като разпределението е в рамките на нормалното.

На базата на получените резултати предлагаме студентите, избрали спорт футбол да бъдат оценявани по следните нормативи:

Нормативи за оценка

Т	Лицеви опори	Коремни преси	Жонглиране с крак	Жонглиране с глава
0	Под 20	Под 20	Под 15	Под 7
1	20-24	20 -29	15-19	7-8
2	25-29	30-39	20-24	9-10
3	30-34	40-49	25-29	11-12
4	35-39	50-59	30-34	13-14
5	Над 40	Над 60	Над 35	Над 15

Полученият сбор от точки се преобразува в оценки от слаб до отличен както следва:

20 точки –отличен 6;

15-19 точки –много добър 5;

10-14 точки –добър 4;

5-9 точки – среден 3.

За активно и редовно участие в часовете по преценка на преподавателя се допуска даването на бонус до 5 точки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проучването на специализираната литература разкрива, че във ВУЗ се залага на укрепването на физическото развитие и здравето при студентите, като един от начините това да се оптимизира е даването на свободен избор на вид спорт.

Ефективността от двигателното обучение и развитието на двигателни качества се постига с диагностика съдържаща упражнения с елементи на футболната игра.

Разработената нормативна база води до коректно оценяване на показаните технически умения от студентите и тяхната физическа дееспособност.

Активността на студентите от Шуменски университет в часовете по спорт – футбол и повишената мотивацията са определящи за по-добро изпълнение на тестовете и получаване на по-висока оценка.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Бубе, Х. (1972): *Тестове в спортната практика*. София.
2. Гаврилов, В. (2004): *Футболът във висшите училища.* София.
3. Йорданова, Н., Т. Симеонова, К. Минев. (2010): *Сравнителен анализ на успеваемостта на студентите от Шуменски университет "Еп. Константин Преславски".* Велико Търново.
4. Рогалски, Н., Е. Г. Дегел. (1972): *Футбол за деца и юноши.* София.
5. Симеонова, Т. (2013): *Спортно-подготвителните упражнения и игри по хандбал за повишаване на физическата дееспособност на учениците от IX клас.* Шумен.

Крум Стойчев Минев, гл. ас.
e-mail: krumsm14@abv.bg
Катедра: ТМФВ и спорт,
ШУ „Епископ Константин Преславски"

НЯКОИ АСПЕКТИ НА ПОНЯТИЕТО „МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ”

Лилия Лозанова

SOME ASPECTS OF THE MEDIA LITERACY CONCEPT

Lilia Lozanova

ABSTRACT: In today's global world the young generation is placed in new realities related to the widespread impact of the mass media. The problem of pedagogical aspects of the influence of media over young people imposes the need for grounding the essence and content of media literacy concept.

KEYWORDS: media, media literacy

Изследването е финансирано по проект № РД-10-583/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Глобализацията и развитието на комуникационно-информационните технологии се проектира върху всички аспекти на живота и дейността на съвременното общество. Подрастващото поколение е поставено в условията на повсеместното въздействие на масмедиите. Пред педагогическата теория и практика все повече нараства значимостта на проблема за медийната подготовка на младите хора. В съвременният свят се повишават изискванията към учениците, които не само трябва да се ориентират, а и да използват максимално огромните информационни ресурси, предоставяни от средствата за масова комуникация.

Все по-актуален става въпросът са медийното образование на учениците, който е свързан с обосноваване на същността, съдържанието и задачите на понятието медийна грамотност. Понятието е дефинирано в европейски документи и е обект на изследване на теоретици от различни научни направления.

Терминът “медийна грамотност” се появява в педагогиката през 70-те на миналия век и е свързан с обосноваването на медийно образование. В редица страни, сред които Канада, Австралия, Великобритания и Франция, съществува вече оформила се система на медийно образование в средни учебни заведения [8].

Понятието „медийна грамотност” съществува в европейското нормативно пространство още през 1989 година, когато Съветът на Европа, като се

ръководи от документите на ЮНЕСКО, приема ”Резолюция на Европейския парламент от 16 декември 2008 г. относно медийната грамотност в дигиталния свят”.

В документа се посочват основанията, поради които е нужна специалната подготовка на младите хора. Медийната грамотност вече е необходимост с оглед преодоляване и на регионалните различия в различните страни-членки на Европейския съюз. Приемането на Резолюцията се обосновава със следните аргументи:

1. Чрез новите технологии съвременните масмедии проникват във всички области на живота. Тези нови медии предполагат активна роля на ползвателите и че интернет общностите, уеб блоговете и видеоигрите също са медийни форми;

2. За младите медийни ползватели Интернет е първият и основен източник на информация, като има предвид, че техните интернет умения се определят от конкретните им потребности, без да са систематизирани. За разлика от тях възрастните се информират предимно чрез радиото, телевизията, вестниците и списанията. Поради това в съвременното медийно пространство медийната грамотност трябва не само да отговаря на предизвикателствата на новите медии — и по-специално на свързаните с тях възможности за взаимодействие и творческо участие — но и да включва знанията, необходими за класическите медии, които ще продължават да бъдат основен информационен източник за обществото;

3. Новите комуникационни технологии могат да залеят по-неопитните ползватели с вълна от безразборна, т.е. не градирана според своята важност, информация. Това свръхпроизводство на информация може да създаде не помалък проблем от липсата на информация;

4. От гледна точка на личната професионална реализация добрите умения в областта на ползването на информационните технологии и медиите, които зачитат правата и свободите на другите, значително повишават шансовете за намиране на работа. Така от гледна точка на икономиката като цяло способстват за постигането на целите от Лисабон;

5. Широкият достъп до информационни технологии дава възможност на всички да предават и разпространяват информация в световен мащаб.

Този факт превръща всеки потребител на Интернет в потенциален журналист. Така медийната грамотност е необходима не само за разбиране на информацията, но и за придобиване на умения за генериране и разпространяване медийно съдържание. Поради това компютърните умения сами по себе си не водят автоматично до по-голяма медийна грамотност;

6. Между държавите-членки, както и между регионите, съществуват големи различия по отношение на развитието на телекомуникационните мрежи

и разпространението на информационните и телекомуникационните технологии (ИТТ), което е в ущърб особено на отдалечените и селските райони, и че това крие опасност от продължаващо задълбочаване на дигиталното разделение в рамките на Европейския съюз [7].

В документа на Европейския парламент се посочва, че медийното ограмотяване на децата „трябва да започне в семейството и да включва всички граждани — деца, младежи, възрастни, хора в напреднала възраст и хора с увреждания" [7].

В нормативният акт се дефинират и целите на медийната грамотност . Сред основните са „развитие на умения за компетентно и творческо използване на медиите и медийното съдържание и на критичен подход към медийните продукти, както и придобиване на знания за медийната индустрия и за това как тя функционира и на умения за създаване на собствено медийно съдържание" [7].

Понятието „медийна грамотност" е дефинирано и в Директива за аудиовизуалните медийни услуги (2010/13/ЕС на Европейският парламент). В чл. 48 под „медийна грамотност" се разбират уменията, знанията и разбирането, които позволяват на потребителите да използват медиите ефективно и безопасно. Лица с медийна грамотност са способни да извършват информиран избор, разбират естеството на съдържанието и услугите и се възползват от пълния диапазон от възможности, които предлагат новите комуникационни технологии. Те могат да защитават по-добре себе си и своите семейства от вредни или обидни материали. Следователно развиването на медийна грамотност във всички сектори на обществото следва да бъде стимулирано, а неговият напредък да бъде следен отблизо.

Препоръката на Европейския парламент и на Съвета съдържа редица възможни мерки за насърчаване на медийната грамотност. Сред тях са на водещо място „непрекъснато образование за учители и обучаващи, конкретно обучение по интернет, насочено към деца от много ранна възраст, включително занятия, отворени за родители, или организиране на национални кампании, насочени към гражданите, в които са включени всички средства за комуникация, за осигуряване на информация за отговорното използване на интернет [2].

Специалистът С. Великова предлага определение на медийната грамотност, която разглежда в контекста на съвременното медийно пространство. Според авторката „медийната грамотност се обвързва със система от практики, които регулират нашето общуване с медиите в качеството ни и на реципиенти, и на продуценти. Тя включва процесите на познаване, разбиране, анализиране и преценяване на начина, по който функционират медиите, с цел не само да сме потребители, но и продуценти на медииран смисъл. Затова терминът медийна грамотност се обвързва с поредица от процедури, които

подлагат на деконструкция специфичните за сферата на медиите техники за изграждане и разпространение на значения. Специфичните характеристики могат да се сведат до следните:

- Медиите конструират реалност. Човек живее в реален живот и в живот, който медиите предлагат. В този смисъл те до голяма степен влияят върху начина, по който възприемаме и разбираме действителността.
- Аудиторията е участник при продуцирането на смисъл. Публиката при общуването си с медиите обменя смисъл в зависимост от индивидуални потребности – полови, расови, възрастови, културни, религиозни и пр. Всеки индивид извлича определен смисъл, който отговаря на вътрешните му убеждения и вярвания. Смисълът на текста не се диктува от автора, а в динамичните отношения между публиката и текста. Аудиторията трябва да е готова да открива смисловите пластове в семиотичните послания, да улавя предубежденията, да прави съзнателни избори, а не пасивно да приема поднасяната информация.
- Медиите са дискурсни практики.

Медийните съобщения са продукти на медийни институции, които са включени в система от отношения с комерсиални, политически, социални, религиозни организации, преследващи определени интереси. Чрез медиите те налагат своите виждания за това, какво да гледаме, слушаме и четем" [1:491-492].

Изследователят Е. Саянова търси различни корелации между понятията медийна грамотност и медийно образование. Според авторката основите на съдържанието на медийното образование формират базисните понятия на информология – област на знанията, изучаваща общите свойства и структурата на информацията, закономерности и принципи на нейното създаване, преобразуване, натрупване, предаване и използване в различни области на човешка дейност. Обаче тези понятия не се разглеждат автономно, те се усвояват от учениците интуитивно в процеса на учебната дейност, характеризирана с медийно-образователна аспектност [8].

Теоретикът С. Петков предлага различно виждане за новата медийна грамотност в съвременното общество. Според него „за да бъде медийно грамотен, човек първо трябва да познава медиите, тоест да има достъп до тях. Той трябва да бъде способен да разбира и анализира езика, на който говорят медиите и да може да деконструира посланията.

Необходимо е изследванията и приложенията в областта на грамотността да бъдат ориентирани към новите начини за получаване, обработване и представяне на информация. В информационната ера концепцията за грамотността едновременно се разширява и разделя на няколко вида грамотности, за да се отдели от остарялото виждане за същата от времето на индустриалната епоха" [5].

М. Пешева дефинира аспекти на медийната грамотност във връзка с е-уменията в дигитална среда. Според авторката медийна грамотност и е-умения в дигитална среда може да бъде определена като „възможност за достъп и умение да се анализират и оценяват изображенията, звукът и посланията, които хората получават всекидневно чрез медиите, като част от съвременната им култура. Това включва умението на потребителите компетентно да общуват помежду си чрез различните медии.

Изследователката уточнява, че „медийната грамотност се отнася до всички медии, тя включва телевизията и киното, радиото и музикалните записи, печатните медии и всички други медии, разпространявани в Интернет и новите дигитални технологии. Младите хора трябва да познават начина, по който медиите формират техните възгледи, стават част от масовата им култура и оказват влияние върху личния им избор" [5].

През последните години продължават опитите в научните среди за уточняване на съдържанието на медийната грамотност не само в рамките на дефинирането му в теоретични възгледи и нормативни документи, но и в образователната практика. Един от тези опити е в рамките на работна среща на членове на управителните тела, координатори и изпълнители на проекти по програма COST Action ISO906 „Transforming Audiences, Transforming Societies.",проведена през 2013 г. в Сърбия.

В нейните рамки бяха "извеждане на добри практики и посочване на слабите моменти на всяка една от страните членки на Европейския съюз. Крайната цел на участниците в тази дейност на COST беше да се направи сравнителен анализ и да се предложат конкретни текстове за изготвяне на Директива на ЕС, чрез която законово да се регламентира медийната грамотност и медийните и информационни политики [3].

Според участниците в срещата медийната грамотност включва инфокомпетентности и други текст– и образ– базирани компетентности за интерпретиране на медийни съдържания и комуникационни услуги" [3].

В заключение може да се посочи, че според някои изследователи днес медийната грамотност е сред основните предпоставки за активна гражданска позиция. Важно е младите хора да имат критичен подход към средствата за масова информация и да използват оптимално ресурсите им в професионален и личностен план.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Великова, В. (2010): *Медийна грамотност и медииране на аудиторията*. София.

2. Директива за аудиовизуалните медийни услуги. http://www.cem.bg/cat.php?id= 147

3. Николова, В. (2013): *Медийна грамотност.* Проблеми на постграмотността, том III, бр. 2.

4. Петков, С. (2008): *Дигиталната революция и новата медийна грамотност*. София: НБУ.

5. Пешева, М. (2012): *Дигиталните медии*. Речник на основните понятия. Велико Търново: Фабер.

6. Резолюция на ЕП относно медийната грамотност в дигиталния свят. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/ALL

7. Саянова, Е. *Защо медийно образование*. http://onair. medmediaeducation.it/casestudies.pdf

ЗА СЪЗДАВАНЕТО НА ЕДИН ТАНЦ В ЧАСОВЕТЕ ПО РИТМИКА

Люба Ат. Златкова

HOW TO CREATE A DANCE IN THE RHYTHMICS COURSE

Liuba At. Zlatkova

ABSTRACT: The report describes how a dance may be created in the Rhythmics course; how to find information about its history period, art style, nationality, people, social relationships, costumes, etc. The music choice depends on the way of a dance is performed.

KEYWORDS: dance, rhythmic, students, performance

Изследването е финансирано по проект № РД-10-584/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Танцът е обобщение. Той е една завършеност, която може да се реализира тогава, когато са налице умения за вслушване в музиката, за усещане на различността й, свързана с танцувалната й функция, за разчленяване на музикалното цяло и извличане на характерното в него, за да може всеки елемент да насочи, да поведе, да изведе характеристиката, така че тези парченца да построят цялото, да направят неповторимостта.

В часовете по Ритмика студентите изразяват двигателно елементите на музиката. Ритъм, метрум, темпо, фраза, агогика, всички те придобиват друго лица, когато се изразят чрез движението. Усещането за музикално начало, за въздух и прекъсване, за продължаване на диханието, за завършеност, това са качества, които се придобиват в резултат на множество игри и упражнения, което от своя страна води до координация на движенията, до ориентация в пространството, до предусещане на новия момент, до промяна на позицията и пространствено въображение. В резултат от натрупването на двигателни умения и използването на знанията за музикалните елементи става възможно провокирането на творческото мислене на студентите. Упражнението или ритмическата игра са не само учебни единици, но се превръщат в методическо средство за бъдещата работа в училище или детската градина. Така ритмическата игра в часовете по Ритмика се видоизменя, добавят й се нови елементи. Различните изкуства също намират приложение в разнообразяването на учебните дейности, за да може да се използват адекватно различни знания за

нуждите на музикалната педагогика при малките. На базата на познатото, на двигателните умения и създадени модели, студентите използват въображението си, влизат в детските представи и детския свят, за да интерпретират по различни начини едно упражнение и да го превърнат в забавна игра. По този начин у бъдещите учители по музика се натрупват умения за работа с музикалния материал, като в центъра застават изразните музикални средства и движението се превръща в средството за тяхното осъзнаване.

На основата на творческото въображение танцът като съвкупност, комбинация от различни елементи, разноцветен сбор от различни изкуства, се явява своего рода обобщение, върхов момент от работата в часовете по Ритмика. В своята многоаспектност той събира от една страна и музика, и изобразително изкуство, и пластика, и приложност (костюми, декори, грим и др.). От друг страна в него намират място историческа епоха, бит, националност, стил. Уменията и знанията, придобити в часовете се обединяват със собствените знания на студентите за историчност и стилистика, изведени от художествена литература, кино, театър и т.н.

Какво стои в основата на създаването на един танц в часа по Ритмика, като това не е танц по каноните на хореографията и няма за цел да бъде изпълняван на художествена сцена. Танцът в случая е учебна единица, обобщение, средство за осъзнаване и работата по неговото създаване има за цел:

1 Да провокира жанровата наблюдателност, т.е. студентът да определи жанровата принадлежност на звучащата музика (марш, танц, или вид на танца – в по-късен момент).

2. Да се анализират изразните средства в звучащата танцувална музика– метрум, темпо, характерни ритмични групи, логически акцент.

3. Да се извлече, "конструира" Ритмичен модел (РМ е логическа структура, съдържаща необходимият минимум от изразни музикални средства, достатъчни, за да се определи неговата принадлежност) на танца, като се има предвид анализираното музикално произведения.

4. Да се потърси информация за конкретния танц – за неговата националност, за историческата епоха, за която е характерен, битов или бален танц е. Това от своя страна ни дава възможност да отворим тема за съответната епоха, за живота в тази част на света по това време, за обичаите, за традициите, доколкото е възможно, за морала и обществените порядки. В някои случаи битовият танц по-късно може да „влезе" в балната зала и тогава част от неговите движения се променят.

5. Като се съобразяваме с историческата епоха и националната принадлежност на танца, да се предположи как се танцува – по двойки, групово или смесено, какви могат да бъдат движенията – отсечени, скокливи или по-сдържани и с по-малка амплитуда (което не винаги е свързано непременно с по-бавно темпо).

6. На базата на извлечения, характерен за този танц РМ, и знанията за танца, да се предложат варианти на танцувални фигури, като учебно условие е да бъдат конструирани четири логично подредени фигури, които създават завършеност.

Тази методическа последователност води студентите до самостоятелност, наблюдателност, откривателство, дава възможност за използване на различни източници на информация, за развитие на пространственото и двигателно въображение, за креативност по отношение на използване на средствата и материалите за танца, костюмите и др. визуални елементи. По този начин работата върху танца като единство наистина се превръща в откривателска дейност от страна на студентите, които се научават да възприемат целенасочено музиката, да наблюдават, да я анализират, да предвиждат, да си представят самия танц и неговото изпълнение.

Този алгоритъм би могъл да се прилага във всяка една дейност, свързана с елементите на музиката и включваща като средство за осъзнаване движението. По този начин танцувалният жанр би могъл да бъде много по-обективно оценен от учениците и многообразието на различните танци ще бъде свързано в съзнанието им с действителните елементи, които го определят – ритъмът, пулсацията, темпото, логическият акцент и всичко това обединено в дву– или четиритактие под формата на модел – Ритмическият модел на конкретния танц.

Люба Атанасова Златкова, гл. ас.
liuba.zlatkova@gmail.com
ШУ "Еп. Константин Преславски"
Педагогически факултет

ХРАНИ И ХРАНИТЕЛНИ ДОБАВКИ

Маргарита Кирова Бонева, Георги Велков Колев

FOOD AND FOOD MAKEWEIGHT

Margarita Kirova Boneva, Georgy Velkov Kolev

ABSTRACT: The paper present the problems of food and food makeweight
KEY WORDS: food, problem, food makeweight, health

Проблемите с храните и хранителните добавки в съвременното общество са особено актуални.

Научните изследванията върху храните, които употребява съвременното общество сочат, че новите технологии в областта на храненето водят до снижаване на тяхната реална хранителна стойност и до редица странични, неблагоприятни ефекти върху здравето. Индустриализацията е пряко свързана с така наречените „болести на цивилизацията". Представата, че допуснатата на пазара и в лъскава опаковка храна е добра, е продукт на огромна обществена манипулация, извършвана от хранителния бизнес.

Според д-р Стивън Дейвис „Голяма част от диетите се влияят от пазарните механизми, а на Запад те се влияят повече от рекламата, отколкото от научно обосновани препоръки. Производителите на храни имат за цел единствено да реализират печалба. Те поставят на първо място интересите на акционерите си, а не алтруистичната цел да осигурят най-добрата храна за своите клиенти, т.е. те произвеждат храни за които са сигурни, че ще бъдат закупени от хората, но няма никаква гаранция, че това са здравословни храни."

В индустриалнопроизвежданите или т. нар. преработени храни се добавят хранителни добавки багрила, избелващи вещества, емулгатори, антиоксиданти, консерванти, ароматизатори, буфери, подкислители, алкализиращи вещества, овлажнители, изсушаващи агенти, газове, набухватели, омекотители, дезинфектанти, дефолианти, фунгицидни средства, неутрализатори, подсладители, препарати против втвърдяване, против образуване на пяна и др. Точният им брой не е известен, но е изчислено, че съществуват над 7000 химически добавки, които се използват в хранително-вкусовата промишленост. Всеобщата им употреба в големи количества може да доведе до субклинично отравяне, което е толкова коварно, че лекарите не биха могли лесно да направят връзка между отровата и болестното състояние. Доказано е, че химиче-

ските добавки са свързани с редица заболявания – от алергия до рак, както и с неясно виждане, болки в гърба, повишена двигателна активност при децата и много други. Инвазията на хранителни добавки в храната на глобализирания човек е емблематична.

Според американският фармацевт Ърл Миндъл: "Честата употреба на храни, съдържащи изкуствени аромати, оцветители, мононатриев глутамат и други хранителни добавки, може да отслаби имунната система".

В настоящата работа се представят само някои от най-популярните храни и хранителни добавки, поради големия им брой и ограничения обем на публикацията.

Аспартамът („Nutra Sweet", "Equal", "Spoonful", E 951), който се използва като подсладител е единственият генно инженерен продукт, продаван като хранителна добавка, за който има доказателства, за масови епидемии на човешки заболявания и смърт. Статистиката показва, че аспартам се добавя в повече от 6000 хранителни продукта и напитки и се продава в над 100 страни. Най-ужасяващ, граничещ с безумие е фактът, че този подсладител преобладава предимно в диетичните храни, независимо, че има оплаквания и са регистрирани не помалко от 92 болестни симптома. Престъпление е, че на опаковките няма предупреждение за вредност, независимо, че е известно че аспартамът и мононатриевият глутамат (MSG) причиняват здравни проблеми, вариращи от главоболие и диария до объркване, загуба на паметта, припадъци. По-голямата употреба на напитки и храни, в които се съдържа аспартам води до пристрастяване и много хора съобщават за тежък абстинентен синдром, когато се опитат да изхвърлят аспартама от храната си. Някои твърдят, че зависимостта към него е по-силна дори от тази към алкохола.

От редица учени аспартамът е смятан за химична отрова и изобщо за най-опасната добавка към храните. Някои от болестните прояви са: главоболие, което може да има мигренозен характер, проблеми с паметта, гадене, наддаване на тегло, обриви, безсъние, проблеми със зрението и слуха, сърцебиене, затруднено дишане, загуба на вкуса, замаяност, виене на свят, ставни болки, дори гърчове и много други, като има дори смъртни случаи.

Според Бети Мартини – една от най-усърдните изследователки на аспартама „ако аспартамът се нагрее до 30° С, то метанолът (CH_3OH), съдържащ се в него, се превръща във формалдехид (HCHO), а от последният се образува мравчена киселина (HCOOH), която предизвиква метаболична ацидоза. Отравянето с метанол имитира множествена склероза. Кожната туберкулоза, се е разпространиля толкова широко, колкото множествената склероза, особено сред тези, които пият кола лайт и пепси лайт в количества 3-4 напитки от 300 мл дневно."

Аспартамът е свързан и с депресивни разстройства. Той може да блокира производството на серотонин и да доведе до главоболие, безсъние и депресия

при хора, при които серотонинът вече е в недостиг. Той е „сладкият убиец“ на модерното време от края на XX и началото на XXI век.

Мононатриевият глутамат (MSG) и производните му Е621, Е622, Е623 са вкусови добавки, наречени „вкусът, който убива“, използвани широко в хранително-вкусовата промишленост. Този овкусител е един от големите стимуланти на апетита и оказва негативно въздействие върху всички системи и органи в човешкото тяло като най – уязвима от него е нервната система.

„Днес със сигурност се знае, че мононатриевият глутамат „убива“ невроните в мозъка и причинява невроендокринни разстройства при животни и при хора. Многократно е доказан разрушителният ефект на MSG върху една малка, но много важна контролна област на хипоталамуса, наречена нуклеус аркуатус. Глутаматът, също както аспартамът може да допринесе за отключването и развитието на болест на Алцхаймер, болест на Паркинсон, АЛС (амиотрофична латерална склероза), МС (мултипленна склероза), особено при хора, при които има такава тенденция и която не би могла да се изяви иначе“. Мононатриевият глутамат е сред хранителните добавки, които влияят отрицателно на имунната система. Някои индивиди не преработват добре MSG, така че това вещество вероятно се натрупва в кръвния поток, а това води до химическа свръхреакция и главоболие. Това вещество нанася непоправими поражения в мозъка на децата. От етикетите на много хранителни добавки изписването му е премахнато или присъствието му е скрито в състава на други добавки, но във всички случаи без да знаем той уврежда невроните в мозъците ни. Всъщност MSG е нормално съществуващ и дори най-разпространен медиатор в мозъка. Нормалните му концентрации в мозъка обаче са минимални. При повишаване на количеството му дейността на невроните се нарушава, а при висока доза те загиват.Това вещество се съдържа в хидролизирания растителен и зеленчуков протеин, растителния протеинов екстракт, малцов екстракт, бульони, различни есенции, подправката “Вегета”, в бързите закуски, в солетите, в соевия протеинов концентрат и изобщо в соевите продукти и различните алтернативи на месото. Натриевият глутамат може да се нарече “кока-колата” сред вкусовите добавки.

Според д-р Стивън Дейвис, главен фактор за свръхактивност при децата и разстройства в поведението и в ученето е хранителната алергия. Недостигът на някои хранителни съставки и прекомерната употреба на рафинирани въглехидрати (захарни изделия), хранителни багрила и консерванти също имат своя дял, оцветителите на приеманите лекарства (таблетки, капсули, сиропи). Доказано е, че много малки количества хранителни оцветители могат да доведат до драматични поведенчески проблеми и смущения в ученето в резултат на освобождаване на определени химически вещества в мозъка. Деца, които приемат много изкуствени храни, получават много малки количества витамини B_1 и B_6, което води до невротични симптоми, разстройства на съня, нощни

страхове, промени на личността, отпадналост, нощни изпотявания, загуба на апетит, депресия и проблеми в ученето. Нуждите от витамин B_1 се повишават при прием на храни, богати на рафинирани въглехидрати.

Захарта прави децата нервни и хиперактивни, защото е много силен стимулант на надбъбречните жлези. Консумацията й може да повиши нивото на хормона адреналин до 4 пъти, което е типична стресова реакция за организма. В резултат се повишава продукцията на холестерол и хормона кортизон, като последният от своя страна подтиска имунната система. Под влияние на захарта намалява секрецията на стомашен сок и се забавя перисталтиката на стомаха. При прием на захар и протеини заедно се получава гниене на протеините в червата, при което се отделят много токсични вещества и тялото трябва да отделя значителна енергия и ресурси, за да ги обезврежда.

Значителният прием на захарни изделия предизвиква загиване на полезни бактерии, които произвеждат витамини от групата В, необходими за правилното функциониране на нервната система. Високото количество на този рафиниран продукт в организма води до превес на възбудните процеси в кората на главния мозък и до появата на вегетативна дистония.

Много често при децата, които се хранят с изкуствени храни, богати на рафинирани въглехидрати и бедни на витамини и минерали се регистрират свръхактивност и противообществено поведение. Рафинираните въглехидрати влияят не само върху психиката, но и върху общото здравословно състояние на децата (по-чести са периодично повтарящи се инфекции, астма, екзема).

Шоколадът, шоколадовите бонбони, вафли и каквито да е изделия с какао формират наркоструктура в детската личност, излишно превъзбуждат и изтощават неукрепналата нервна система, водят до агресия, често стават причина за алергии, мигрена и кариеси, забавят перисталтиката на червата, водят до преждевременно полово съзряване, което е свързано с много допълнителни проблеми от морално-етичен и психологически характер.

Според д-р Димитър Пашкулев "В периода от 1 до 5 години .....незрелостта на нервната система, черния дроб и жлезите, прави целесъобразно въздържането от тежки и възбуждащи храни, включително от така съблазнителният шоколад".

Наркотичното действие на белия шоколад се дължи в голяма степен на какаовото масло, което се получава чрез пресоване на изпечени, почистени от обвивката какаови семена и естествено съдържа предизвикващите зависимост теобромин и кофеин.

Шоколадът се явява една от трите основни причини за мигрена при децата.

Според д-р Стивън Дейвис и д-р Алан Стюарт шоколадът, чаят и кафето, редом със захарта, алкохола, оцветителите, консервантите, свинското месо и

още някои храни, са сред най-честите причини за хранителни алергии. Кофеиновите и захарните изделия се явяват като въвеждащи дроги. Повишаването на енергията благодарение на простите въглехидрати скоро преминава в депресия и умора. Прекомерната консумация на захар, която е един от стълбовете на глобалната хранителна наркомания е свързана с множество разпространени проблеми: хипогликемия, диабет, сърдечни заболявания, висок холестерол, затлъстяване, лошо храносмилане, късогледство, себоричен дерматит, подагра, генетично стесняване на таза, сгъстяване и малформация на зъбите, свръхактивност, проблеми с мазнини, ензими.

Други храни-имитации са така наречените безалкохолни напитки, "натурални сокове" и др. подобни, които изместват естествените сокове и в последно време се разпространяват в огромни мащаби. Производителите на "натурални сокове" използват плодов сок с висока концентрация на захар, какъвто е гроздовият сок, след което го преработват така, че остава едва ли не само захарта, използвана впоследствие като подсладител на продукти, които се продават като "изцяло натурални", но всъщност вместо плодов сок се получава само порция захар.

Казано накратко трябва да се намерят алтернативи на някои от индустриалните храни, за да се справим с реалните и потенциалните опасности за здравето ни.

Захарните изделия трябва да заместим с мед. Освен меда, има и много други полезни естествени продукти като плодовете и зеленчуците, които хората са употребявали хиляди години преди индустриалната революция, но които са изместени от промишлени сурогати, като "натурални" плодови сокове, безалкохолни напитки и др. За целта добра алтернатива на промишлените сокове и безалкохолни напитки могат да бъдат плодовете, компотите, чайовете и прясно изцедените плодови и зеленчукови сокове.

Шоколадовите бонбони спокойно може да заменим с фурми. Те са помалко сладки и вкусни, имат отличителна хранителна и лечебна стойност, високо съдържание на естествен аспирин. Противодействат на някои видове рак, особено на панкреаса. Притежават разхлабително действие, препоръчват се при сърдечно-съдови заболявания.

Течният шоколад може да се замени със смес от сусамов тахан и мед. Това е лечебна и профилактична храна, укрепваща храносмилателната, сърдечно-съдовата и имунната система. Сусамовото масло в тази храна конкурира зехтина по съдържание на мононенаситена мазнина, защитаваща сърцето и сърдечно-съдовата система. Освен това съдържа Коензим Q10, един от най-добрите антиоксиданти, които помагат за детоксикацията на лошия ЛНГ холестерол, предотвратявайки по този начин заболявания на сърцето. По съдържание на лесноусвоим калций суровите сусамови семена превъзхождат всички остана-

ли продукти. Сусамът съдържа фенилаланин, който е естествен "допинг" за мозъка и организма.

Антинутриентите (кофеин, цигари, захар, рафинирани храни) нарушават мозъчните функции. Кофеинът намалява концентрацията и влошава способността за запомняне. Свръхконсумацията на захар и рафинирани храни намалява интелекта, предизвиква агресия, тревожност, хиперактивност и/или изтощение. Оптималният прием на витамини и минерали ускорява мисълта, засилва концентрацията и дори повишава коефициента на интелигентност.

Рибните масла са изключително полезни за мозъка, не само заради богатото съдържание на омега-3 ненаситени мастни киселини, но и заради съдържащите се в тях фосфолипиди. Фосфатидилхолинът е най-важният фосфолипид, тъй като снабдява мозъка с хранителни вещества и помага за образуването на невротрансмитера ацетилхолин. Ацетилхолинът е пряко свързан с паметта. Недостигът на този невротрансмитер освен, че е отговорен за слабата памет, причинява сънливост, пресъхване на устата, намалено сънуване и дори старческа дименция. За стимулиране на мозъчната активност, за засилване на паметта, за подобряване на настроението и дори за увеличаване на коефициента на интелигентност трябва да се намали приема на стимуланти като кафе, чай, шоколад, кола, захар и рафинирани храни. Редовно трябва да се консумира риба, семена, яйца, защото са богати на омега-3-ненаситени мастни киселини, които са по-силен антидепресант, от известните антидепресанти. За подобряване на паметта, трябва да се приемат витамини от групата В, които съдържат повече витамин В5.

Фосфатите с използват в производството на безалкохолни напитки, тъй като реагират с натриевия хидрогенкарбонат и в резултат на това подсилват и запазват по-дълго време газиращия ефект. Те се използват като консерванти и подобрители на колбасите, преработените месни продукти, сирена и дори хлебни изделия. Високите нива на фосфат в организма повишават честотата и тежестта на хроничните заболявания, свързани с остаряването на организма – заболявания на бъбреците, увреждания на съдовете и кожата, мускулна атрофия и намаляване продължителността на живота.

Солта е най-употребяваната подправка след захарта. Консумацията на натриев хлорид е много висока, като 75-80% се приемат с готовите храни (колбаси, пушени и консервирани меса, сирена). В резултат се повишава кръвното налягане, което с възрастта се влошава, но се наблюдава и заддържане на вода в организма.

Кафето, чаят, шоколадът, някои безалкохолни напитки и храни, съдържат кофеин. Кофеинът е ксантинов алкалоид, който действа като стимулант на централната нервна система. Употребата му води до психическа и физическа зависимост. Временно подтиска сънливостта и възвръща остротата на будното внимание. В черния дроб той се матаболизира до три основни ме-

таболита: параксантин (до 84% от погълнатото количество), теобромин (до 12%) и теофилин (до 4 %). Параксантинът стимулира липолизата (процес на разграждане на складираните в мастните клетки мазнини до мастни киселини и глицерол, които постъпват в кръвния поток). Теобромінът действа като диуретик и увеличава обема на кръвоносните съдове, а теофилинът релаксира гладките мускули на бронхите в белия дроб и по този начин улеснява дишането. При прием с кафе или чай води до повишена киселинност на стомаха. Изкуственото подтискане на умората с прием на умерени до големи дози кофеин за дълги периоди може да доведе до скрито претрениране. Последното комбинирано с лекия болкоуспокояващ ефект на кофеина, лесно може да доведе до подценяване на здравния риск по време на тренировки и до нова контузия. При спортисти, занимаващи се с маратонски дисциплини, големите дози кофеин могат да доведат до скрито обезводняване с всичките животозастрашаващи последствия, които го следват. Безопасна е дозата от 300 мг кофеин дневно. При предозиране се наблюдава свръхстимулиране на централната нервна система, наречено кофеиново отравяне. При него се наблюдава безпокойство, безсъние, болки в стомаха, често уриниране, свръхстягане на мускулите при иначе нормални движения, зачервяване на лицето и лицеви тикове, ускорено сърцебиене, несръчност, загуба на мисли, ирационалност, конфликтност, депресия, халюцинации.

Според изследване, публикувано в американския вестник: «USA Today» 68% от нашето население предпочита да утоли глада си с дюнер или хамбургер, за разлика от американците, където този процент е редуциран до 44. Още по-разумни в това отношение се оказват жителите на скандинавските страни, като само 19% от шведите предпочитат да заменят здравословната закуска с fast food. Факт е, че мазното месо ускорява процеса на стареене на клетката и способства за появата на сърдечно-съдови заболявания. Освен това съществува реална опасност от натравяне, ако то не е изпечено добре. От друга страна пък е доказано, че печенето на скара или пърженето не са едни от най-здравословните алтернативи за приготвянето на храна.

Майонезата е изключително калоричен продукт, богат на трансмазнини, въглехидрати, оцветители.

Кетчупът, както и различните сосове, освен оцветители и вкусови заместители, съдържат и голямо количество генномодифицирани продукти. Обикновено в хамбургера има достатъчно количество пържени картофки, кетчуп и майонеза, плюс мазна свинска или телешка пържолка, както и достатъчно количество консерванти (натриев и калиев бензоат) и емулгатори.

Кренвиршът, който принадлежи към т. нар. месни деликатеси, е една от най-вредните храни и доста често е с неизяснен произход. Той съдържа поголямо количество соя и нишесте, отколкото месо, оцветители и ароматизато-

ри. Пушените кренвирши съдържат бензопирен, за който се смята, че е един от най-силните канцерогени.

15% от пилешките крилца се състоят не от пилешко месо, а от вода, сол и фосфати, които увеличават обема им.

Богатите на аромати, пържените картофки съдържат и голямо количество трансмазнини, сол и акриламид – канцероген, получен вследствие на пържене или печене при високи температури. Редовната консумация на пържени картофки може да доведе до диабет, наднормено тегло, отслабване на костите и мускулите.

Сладоледът е един от любимите разхлаждащи ни продукти е особено богат на синтетични сгъстители и ароматизатори, които в големи дози имат свойството да забавят обмяната на веществата.

Няма съмнение, «бързите храни» са примамливи и вкусни, но съдържат огромно количество калории, съчетани с химични добавки, генномодифицирани продукти, оцветители и ароматизатори. Неправилното хранене е най-прекият път към затлъстяването, сърдечните заболявания и болестите на стомашно-чревния тракт, а вредните продукти със сигурност скъсяват продължителността на човешкия живот. Проблемът за здравословното хранене е особено актуален социален проблем, който трябва да бъде решаван от всички институции и гражданското общество в Р България, защото неговото решаване гарантира здравето както на настоящите, така и на бъдещите поколения.

REFERENCES

Galabov, A., (2001): Svetovna konspirazia sretchu zdraveto (Global conspiration about health). Sofia: Kibela.

Gosselin, R., P. Smith, H. Hodge (1984): Clinical Toxilogy of Commercial Products. Baltimon.

Daymand, Ch., M. Daymand.(1993): Sila za jivot (Force of live). Sofia: Kibela.

Kolbin, A., (2002): Chrana I lechenie (Food and treatment). Sofia: Kibela.

Mermersky, Ch., (2008): Chrani protiv raka (Foods against cancer). Sofia: Kibela.

Petrov,G. (2011): Organichna himia (Organic Chemistry). Sofia: Naukaiizkustvo.

The Gale Encyclopedia of alternative medicine (2009). Sofia: Svetovna biblioteka.

Todorova, R., (2010): GMO=diabet, rak…….smart (GMO=diabetes, cancer…..death). Sofia: Kibela.

Проф. д. ик. н. Маргарита Кирова Бонева
boneva@shu-bg.net
Проф. дин Георги Велков Колев
goshokolev@abv.bg

ОТПАДЪЦИТЕ – СОЦИАЛЕН ПРОБЛЕМ

Маргарита Бонева, Георги Колев, Александър Иванов

SCRAPS – SOCIAL PROBLEM

Margarita Boneva, GeorgyKolev, Alexandar Ivanov

ABSTRACT: The paper present the problems of scrabs of food, chemical refuse, depot, burn up, technology

KEY WORDS: scrab, problem, health, technology

Проблемът свързан със замърсяването на заобикалящата ни природа е един от най– актуалните и най– тревожни за нашето време. Замърсяването днес е не само реален факт, но вече превишава нормалните граници. Екологичната неосведоменост, некомпетентност и човешка безотговорност стоят в основата на противоречията в системата човек-природа. Околната среда принадлежи на всички нас и отразява това, което ние вършим с нея и за нея.

Днес хората използват все повече и повече енергия и материали. Това води до отделянето на все по-големи количества отпадъци, замърсяващи литосферата, хидросферата и атмосферата. В съвременното общество около 80% от отпадъците са в резултат от селскостопанската, индустриалната и минната дейност. Останалите 20% са битови отпадъци. Продължителноста на живот на най-често срещаните отпадъци е различна (хартия-2,5 месеца; портокалови кори-6 месеца; картон от мляко-5 години; угарка от цигара-10-12 години; пластмасова торбичка-10-20 години; памперс-75 години; консервена кутия -100 години; бирена кутийка-200-500 години).

Хранителните отпадъци предизвикват допълнителни процеси на гниене с отделяне на токсични газове (H_2S, NH_3, CH_4) и се явяват инкубатор за развитие на бактерии, които най-често могат да се окажат патогенни и да предизвикат различни заболявания. Натрошеното стъкло или метални консервни кутии, могат да причинят наранявания.

Запалването на отпадъци по сметищата, а това става често у нас, води до недопустими замърсявания на атмосферата с летлив прах, вредни ароматни съединения, серни и азотни оксиди.

Проблемът с увреждането на природата се задълбочава както от първичното и вторичното замърсяване, така и от неконтролираното смесване на битовите с производствени твърди и концентрирани отпадъци.

Освен повърхностен замърсител на градската среда и извънградските територии (т.нар. първично замърсяване), отпадъците са много голям замърсител на почвата, въздуха и най-вече на подземните и повърхностните води в местата на тяхното депониране (т.нар. вторично замърсяване).

До момента у нас са натрупани над 5 милиарда тона промишлени отпадъци.

Твърдите битови отпадъци по състав и количество се изменят под влияние на фактори от социален и икономически характер, поради което за различните години техните количества и състав се променят.

Основната част от проблемите с тях са в пряка зависимост с химичния състав и свойствата на различните отпадъци. Отчитането на образуването и натрупването на отпадъците, измененията в техния състав и асортимент, прогнозиране негативното им въздействие върху околната среда и избирането на най-подходящ метод за тяхната преработка с цел оползотворяване и обезвреждане е свързано с формулиране и решаване на редица икономически, екологични, методически, научноизследователски и организационно-технически въпроси.

Необходимо е усъвършенстване на химическите процеси в посока на рязко намаляване /от 4 до 10 пъти/ на опасните отпадъци и повишаване стойностите на технико-икономическите показатели на работата на различните фирми.

В редица случаи този път е установено, че е по-рентабилен отколкото внедряване, използването и усъвършенстването на технологично образуване за обезвреждане или преработка на опасните отпадъци . Съществени трудности възникват при преработка, обезвреждане или отстраняване на преднамерено създадени или случайно възникнали битови и промишлени отпадъци, когато е невъзможно ефективното и евтино обезвреждане на смеси от промишлени и битови отпадъци в шламоподобно състояние се прилагат методи, водещи до получаването на монолитни блокове с необходими форми и размери, които по-лесно се депонират.

Желателно е създаване на схема за преработване в полупромишлен или промишлен мащаб на различните промишлени и битови отпадъци. Особено актуални са полупромишлените или промишлени инсталации за термична обработка или обезвреждане на опасните химични отпадъци. Особен интерес представлява енерго-икономичното оползотворяване на отпадъците. Създаването на нови методи и ефективно работещи апаратури за първична обработка на смеси от различни отпадъци, както и специализирането на фирмите по обработката, обезвреждането или отстраняването на различни типове отпадъци е особено актуално. На дневен ред е разработването и внедряването на екологично безопасни методи за обезвреждане на промишлени и битови отпадъци, които да се базират на задълбочен качествен и количествен анализ

на всички видове опасни отпадъци.

Важен момент е осъществяването на непрекъсната координация между участниците в системата и прилагането на последните новости и усъвършенстване на системата за информационно обезпечаване по въпроса за опасните отпадъци, включително и създаване на нови периодични списания, тематични обзори, сигнална и експресна библиографска информация и др. с цел бърза и ефективна обмяна на информация между специалистите по идентификация, класифициране, събиране, транспортиране, депониране, преработка и обезвреждане на различните промишлени и битови отпадъци.

Наскоро Европейската агенция по околната среда, която обединява 32 страни от континента, оповести своя пореден петгодишен доклад за състоянието на околната среда. Основното заключение е, че има постигнат напредък, но той не е достатъчен. За постигане на желаното състояние на околната среда, е необходима съобразена с това политика във всички останали сфери на живота, припомня докладът. До 2009 г. европейските страни са успели да намалят емисиите си от парникови газове със 17,3 % и са вече твърде близо до набелязаната цел от 20 % редукция до 2020 г. Спряна е тенденцията за увеличаване на загубата на биоразнообразие на континента, но все още половината видове под закрила на директивата за местообитанията са застрашени, а 31 % са непроучени. Има какво да се желае и по отношение на отпадъците, тъй като се оползотворяват едва половината от събираните общо 3 млрд. тона годишно. Финитe прахови частици и озонът остават основният проблем за въздуха в Европа.

България е на едно средно за Европа равнище по отношение на състоянието на околната среда, според споменатия доклад. Ние сме сред "отличниците", когато става дума за защита на биоразнообразието, но на едно от последните места по отношение на управлението на отпадъците. Страната ни има един от най-високите дялове на защитени места от мрежата "Натура 2000" – 33,8 %. Съществува обаче и тревожна тенденция, свързана с промяна на статута на земеделски и горски терени в такива, предназначени за строителство.

Р България разполага с един среден за населението на ЕС дял от около 20 % разпределение на природни ресурси на човек. Според последния доклад на Европейската агенция по околната среда, най-сериозният проблем на България е лошото управление на отпадъците, по който показател сме на опашката сред всички европейски страни.

Нашата страна вместо да оползотворява, депонира 90 % от генерираните отпадъци. За отбелязване е също, че докато в останалите европейски страни е преодоляна пряката зависимост между растеж на БВП и ръст на отпадъците от опаковки, това съвсем не е така в България и Румъния. При нас повишаването на жизнения стандарт все още е свързано с нарастване на количеството на отпадъци от опаковки.

В същото време обаче Р България отбелязва един от най-големите спадове в намаляване на емисиите на парникови газове – 42 %, при средно равнище от 17 % за ЕС.

За последните 5 години България е отбелязала плавен и траен спад на основните "парникови" газове – серни, азотни оксиди и амоняк, но все още 22 % от населението, главно в големите градове, е изложено на наднормени концентрации на азотни оксиди, идващи от автомобилния транспорт, докато за европейските страни този процент е много по-нисък – 5,9. Най-сериозният ни проблем остава този с високото съдържание на фини прахови частици, засягащо 57% от населението. Източниците на това замърсяване са както автомобилният транспорт, лошото състояние на пътната инфраструктура, така и домакинствата, които зимно време все повече преминават на твърдо гориво – дърва и въглища.

Голяма част от генерираните отпадъци са суровини, които могат да бъдат използвани повторно, могат да бъдат източник на енергия или да се превърнат в компост и да се използват за наторяване и рекултивиране на почвите. Отпадъците с такава стойност трябва да бъдат разделени от останалия боклук и да бъдат рециклирани. „Световният и европейският опит показват, че след рециклиране и компостиране нивото на битовите отпадъци спада над 80%".

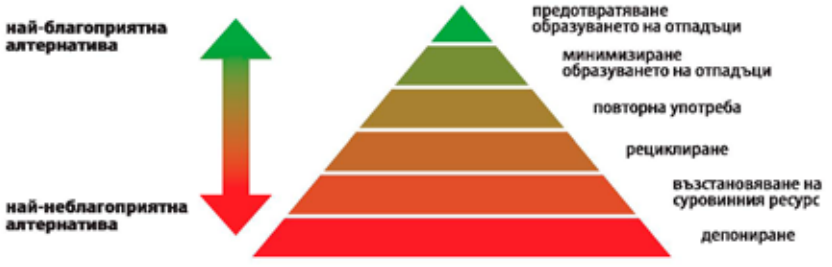
Равносметката показва, че за 2011 г. на пазара са пуснати 297 хил. тона опаковки. От тях за рециклиране са предадени 162.6 хил. тона, т.е. организациите са изпълнили целите си, но каналът за събиране на суровина от домакинствата посредством шарените контейнери остава все така най-слабият източник на суровини, а количествата, които се отчитат пред екоминистреството, се събират или от пунктове подизпълнители, или например от големите логистични и бизнес центрове. Едновременно с това обаче според официалната статистика, която НСИ изчислява за общините, едва 36 хил. тона са рециклирани. Общата картина пък е, че на година домакинствата изхвърлят около 3 млн. тона отпадъци. Към 2020 г. биоразградимите отпадъци, постъпващи в депата (хранителни, градински, хартия, картон и др.), трябва да са намалели до 35% от общото им количество. Хартията, пластмасата, металът и стъклото трябва да са намалели минимум с 50%, а строителните отпадъци да се рециклират минимум със 70%. Цената за депониране на тон отпадък в депо също би трябвало да расте през годините, като това е допълнителен финансов стимул за разделяне на суровините от истинските отпадъци, които не могат да бъдат използвани за нищо друго.

Твърдите битови отпадъци са важен екологичен проблем за страната като цяло. Управлението им е сложен процес, който, ако не се осъществява правилно води до проблеми, произтичащи от замърсяването на атмосферата, хидросферата и литосферата. Натрупването на битовите отпадъци, изразено чрез общата норма на натрупване (kg/ жител/год) зависи от различни фактори и

варира в широки граници за отделните страни от Европейския съюз.

Европейската йерархия (Фиг. 1) при управление на отпадъците служи като обща насока и определя следните основни направления:

- Предотвратяване на образуването на отпадъци.
- Минимизиране на количеството на образуването на отпадъци и особено намаляване на количествата на генерираните отпадъци с опасни свойства.
- Повторна употреба — използване на продукти и изделия или на части от тях отново за същите или други цели.
- Рециклиране — преработване на компоненти от отпадъците за производството на същия или различен продукт.
- Оползотворяване — извличане на полза от отпадъците чрез прилагане на специфични технологии като компостиране, получаване на енергия или прилагане на интегриран подход на третиране с цел реализиране на няколко ползи — възстановяване на суровинен и енергиен ресурс.
- Депониране — този начин на третиране следва да се прилага едва когато са изчерпани другите възможности за третиране и за случая няма друго подходящо решение.



Фигура 1. Йерархия при управление на отпадъците

В Р България, чрез Закона за управление на отпадъците, се регламентира следната йерархия за управлението на отпадъците:

- Приоритет 1 — предотвратяване на образуване на отпадъците.
- Приоритет 2 — оползотворяване на отпадъците, чрез рециклиране, повторно използване и/или извличане на вторични суровини и енергия;
- Приоритет 3 — окончателно обезвреждане, чрез депониране или изгаряне на тези отпадъци, за които е невъзможно да бъдат предотвратени и/или оползотворени.

Независимо, че в страната в последните години се активизираха конкретните действия във всички приоритетни направления, има определена необходимост от практически действия, за да могат да бъдат постигнати амбициозните цели за изпълнение на приетата Стратегия за опазване на околната среда.

Екологичната политика е базирана на принципа „Замърсителят плаща“.

Съгласно този принцип, замърсителят трябва да прилага мерки за защита на околната среда и да поема съответните разходи, свързани с тези дейности. Мерките трябва да подпомагат намаляването на замърсяванията при източника и да предотвратяват проявяването на общи замърсяващи агенти и на други източници на замърсяване. От този принцип следва, че гражданите като замърсители ще понесат последствията от реализирането на избраните и прилагани методи и техники на третиране на битовите отпадъци.

По смисъла на Закона за управление на отпадъците „отпадък" е вещество, предмет или част от предмет, от който притежателят се освобождава, възнамерява да се освободи, или е длъжен да се освободи и попада поне в една от следните категории:

а) остатъци, получени в процеса на производството или след консумацията на продукти, които не са изброени по-долу—код Q1;

б) продукти, неотговарящи на съответните стандарти — код Q2;

в) продукти с изтекъл срок на годност или на максимална ефективност — код Q3;

г) материали, които поради аварии, бедствия или други злополуки са били разлети, разпилени, изгубени или по друг начин са им причинени щети, увреждащи непоправимо първоначалните им качества, включително материали и оборудване, замърсени при злополука — код Q4;

д) материали, замърсени вследствие на планирани действия (остатъци след операции по почистване, опаковки, съдове и други подобни) — код Q5;

е) неизползваеми части (употребени батерии, изхабени катализатори и други подобни) — код Q6;

ж) вещества, които повече не притежават необходимите качества и свойства и не могат да се използват по предназначение (замърсени киселини, замърсени разтворители, отработени охлаждащи соли и други подобни) — код Q7;

з) остатъци от промишлени дейности (шлаки, утайки от дестилация и други подобни) — код Q8;

и) остатъци от пречиствателни дейности (утайки от скрубери, прах от ръкавни филтри, отработени филтри и други подобни) — код Q9;

к) остатъци от режещи и полиращи машини (стружки, нагари и други подобни) — код Q10;

л) остатъци от добива и обогатяването на суровини (остатъци от минната промишленост, отпадъчни нефтопродукти и други подобни) — код Q11;

м) примесени с вредни вещества материали (масла, замърсени с по– лихлорирани бифенили и други подобни) — код Q12;

н) всички материали, вещества или продукти, чието използване е забранено със закон — код Q13;

о) продукти, за които притежателят не намира по-нататъшна употреба (ненужни вещи от селското стопанство, бита, търговията, канцеларите, магазините и други подобни) — код Q14;

п) замърсени материали, вещества или продукти, получени в резултат на

дейности по възстановяване на земната повърхност — код Q15;

р) други материали, вещества или продукти, които не са включени в категориите по букви „а“-„п“, от които притежателят им се освобождава, възнамерява да се освободи или е длъжен да се освободи — код Q16.

„Обезвреждане на отпадъците“ е всяка от следните операции, обозначена със съответния код:

а) депониране (наземно или подземно) — код D1;

б) обработване на замърсени земя и почви (например биоразграж– дане на течности или утайки в почви) — код D2;

в) дълбочинно инжектиране (например инжектиране на отпадъци в кладенци, солни находища и естествени хранилища, които могат да бъдат изпомпвани) — код D3;

г) повърхностни заграждения (например съхраняване на течни отпадъци или утайки в изкопи, хвостохранилища, лагуни и други подобни съоръжения) — код D4;

д) специално проектирани депа (например депониране в отделни клетки, които са запечатани и изолирани помежду си и от околната среда) — код D5;

е) изхвърляне на отпадъци във водни обекти, с изключение на морета/океани — код D6;

ж) изхвърляне на отпадъци в морета и океани, в т. ч. инжектиране под морското дъно — код D7;

з) биологично третиране, непосочено на друго място, при което се образуват крайни съединения или смеси, които се обезвреждат по някоя от операциите по букви „а“-„м“ — код D8;

и) физико-химично третиране, неупоменато в друга операция по обезвреждане (например изпарение, сушене, калциниране, микровълнова обработка и други, при което се получават съединения или смеси, които се обезвреждат по някоя която от операциите по букви „а“-„м“) — код D9;

к) наземно изгаряне (инсинерация) — код D10;

л) изгаряне в море — код D11;

м) постоянно съхраняване (например съхраняване в контейнери в мини и други) — код D12;

н) смесване преди предаване за обезвреждането им по някоя от операциите по букви „а“-„м“ — код D13;

о) препакетиране преди предаването им за обезвреждане по която и да е от операциите по букви „а“-„н“ — код D14;

п) съхраняване до извършване, на която и да е от операциите по обезвреждане от букви „а“-„о“, освен временното съхраняване до събирането на отпадъците от мястото на образуването им — код D15.

Някои от задълженията по закон са, както следва:

➢ предотвратяване или намаляване на количеството и опасните свойства на образуваните отпадъци чрез:

а) разработване и прилагане на съвременни екологосъобразни технологии, които пестят използването на първични природни ресурси;

б) техническо разработване и пускане на пазара на продукти, проектирани така, че тяхното производство, употреба и обезвреждане да не увеличават количествата или опасните свойства на отпадъците и рисковете от замърсяване с тях или това въздействие да бъде максимално ограничено;

в) разработване на подходящи методи за крайно обезвреждане на опасните вещества, съдържащи се в отпадъците, предназначени за оползотворяване;

- рециклиране, повторно използване и/или извличане на вторични суровини и енергия от отпадъците, чието образуване не може да се предотврати;
- обезвреждане на отпадъците при невъзможност за тяхното предотвратяване, намаляване и/или оползотворяване.

Притежателите на отпадъци ги предоставят за събиране, транспортиране, оползотворяване или обезвреждане на лица, които имат право да извършват съответните дейности, или ги оползотворяват и/или обезвреждат сами в съответствие с изискванията на закона. Забранени са изоставяне, нерегламентирано изхвърляне и изгаряне или друга форма на неконтролирано обезвреждане на отпадъците.

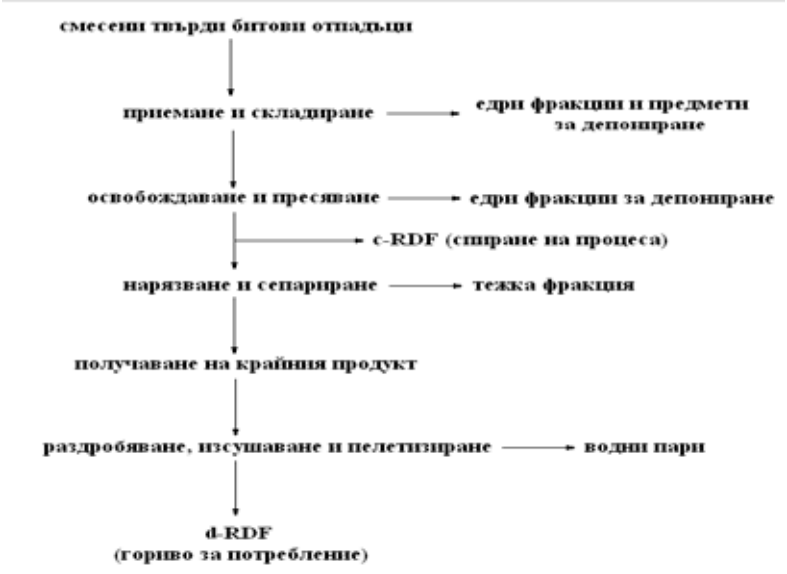
Чрез наредбите, издадени въз основа на този закон са конкретизирани всички изисквания, свързани с управлението на отпадъците.

Третирането на твърдите отпадъци се свързва с прилагането на интегрирана пазарно ориентирана и адаптирана към изменящите се условия система за управление. Интегрираната система включва две основни направления: 1) събиране, транспортиране и сортиране на отпадъците; 2) обезвреждане, преработване и оползотворяване на отпадъците чрез прилагане на един или повече от следните методи: рециклиране на вторичните материали; химично третиране; биологично третиране; термично третиране; депониране (складиране).

Термични методи за третиране на твърди отпадъци. Те включват: 1) изгаряне; 2) пиролиза; 3) газификация; 4) комбинация на газификация и пиролиза; 5) хидриране. Общото за тези процеси е провеждането им при температура над 300°C и постигането на обезвреждане и оползотворяване на твърдите битови отпадъци до енергия и вторични суровини. На термично третиране се подлагат смесени твърди отпадъци с различен морфологичен състав и отделяните от тях чрез механично сортиране горивни компоненти, както и разделно събираните горими, но нерециклирани твърди отпадъци (пластмаси, хартия). При изгарянето се извършва окисление на органичната маса на отпадъка при 800 – 1 000°C в излишък на кислород. Освен пещен газ се образуват и твърд остатък, сгурия и пепел, където преминава негоримият компонент.

В зависимост от прилаганите технологии се получават два вида гориво, известно като RDF, което се разделя на d-RDF и c-RDF. Първият вид (d-RDF) е т. нар. уплътнено гориво, то е по-висококачественият продукт. Вторият вид (c-RDF) е необработено (сурово, неуплътнено) гориво. Схемата за получаване на d-RDF е по-сложна, с по-големи разходи и включва повече процеси на изсу-

шаване и пелетизация. Това позволява продуктът да е стабилен с възможности за транспорт и съхранение като другите добивани горива. Вторият продукт (c-RDF) не се изсушава и не е възможно да се съхранява по-дълго време. Той трябва да се изгаря веднага винсталация на същото място (площадка) в завода, в което се извършва централното сепариране (фиг. 2).



Фиг. 2. *Блок схема на инсталация за централно сортиране на твърди битови отпадъци за получаване на d-RDF*

Прилагането на термичните методи води до постигането на няколко цели: 1) Получаване на стабилизиран и инертен остатък, който при депониране не създава проблеми от газоотделяне и образуване на незамърсени отпадъчни води. 2) Намаляват обемът (до около 90%) и масата (до около 70%) на твърдия отпадък. Това намалява транспортните и всички други разходи при депонирането на този минерален остатък. 3) Утилизира се енергията на твърдите отпадъци или се трансформира в удобен за съхранение вид. Рекуперираната енергия най-често се използва за получаване на водна пара, за отоплителни и производствени цели, за добив на електроенергия. 4) Постига се унищожаване на заразните бактерии и вируси и други патогенни микроорганизми. Получава се стерилен инертен остатък за депониране.

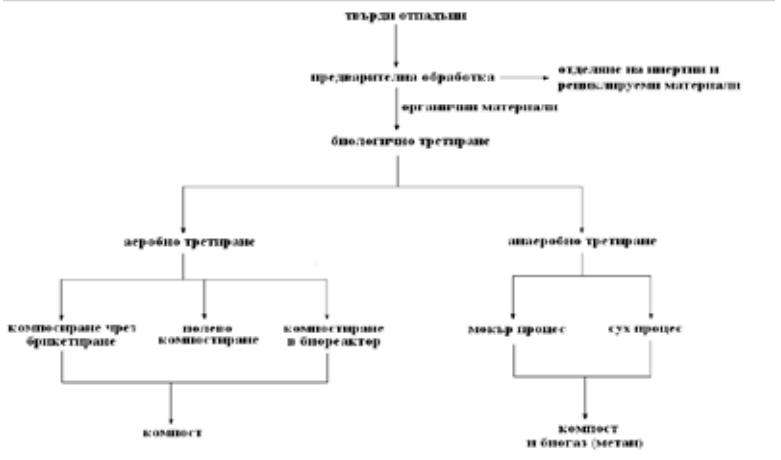
Термичните методи не се прилагат в България, Гърция, Унгария, Румъния, Полша. Разпространени са в Англия, Белгия, Германия, Дания, Франция, Япония.

Отделената при изгарянето енергия се използва за отопление и за производство на електричество. Изгарянето на твърдите битови отпадъци е свър-

зано с големи капитални вложения. Засега разходите при изгарянето на твърдите отпадъци в сравнение с депонирането са по-големи. Затова у нас 100% от твърдите битови отпадъци се обезвреждат чрез депониране в специални сметища. Напоследък се наблюдава тенденция за намаляване на експлоатационните разходи при изгарянето на твърдите отпадъци, главно на основата на ефективно рекопериране и използване на отделената вторична топлина.

Органичната маса в твърдите отпадъци се разгражда чрез ускорени биохимични процеси. При тях протича частична минерализация с отделяне на газови продукти (въглероден диоксид, водни пари, метан) и образуване на твърд хумусоподобен минерален продукт (органоминерален тор), който е много ценен за повишаване на плодородието на почвите

Биологичното третиране на твърдите отпадъци по аналогия на процесите в природата включва: 1) аеробни процеси (с участие на кислород) – компостиране; 2) анаеробни процеси (в отсъствие на кислород) – биогазификация (анаеробна ферментация, анаеробно разграждане, гниене). При двата вида процеси се постига намаляване на масата и обема на твърдите отпадъци, както и тяхната стабилизация от гледна точка на спиране или ограничаване на понататъшното протичане на биохимични процеси. При биологичното разграждане на твърдите отпадъци се получават и полезни целеви продукти – компост или компост и биогаз, съдържащ метан (фиг. 3).



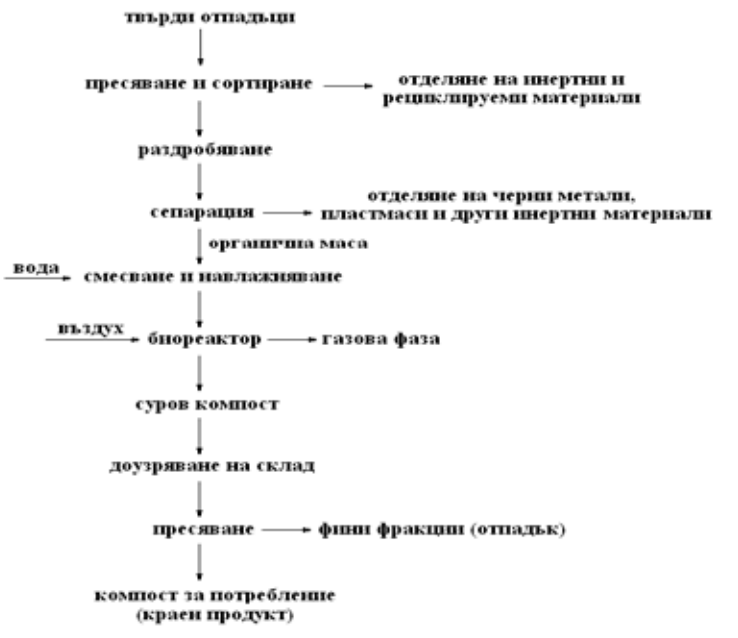
Фиг. 3. *Методи за биологично третиране на твърди битови отпадъци*

При невъзможност да се използва остатъка от биологичното третиране в селското стопанство като стабилизиращ материал, той може да се депонира или изгори. На биологично третиране се подлагат отпадъци, относително богати на органични вещества. Това предполага при определени условия и предварително сортиране или разделно събиране на твърдите отпадъци с по-ви-

соко съдържание на органични вещества. При използване на смесени твърди битови отпадъци е наложително предварително сортиране с оглед отделянето от тях на инертни и неорганични вещества.

При компостирането се отделят газове, които съдържат въглероден диоксид и водни пари, отделя се и твърд остатък – компост. При биогазификацията (анаеробния процес) в газовата фаза се отделят метан и въглероден диоксид, както и твърд остатък, който се използва като компост. В повечето страни биологичното третиране в преобладаващата си част се основава на аеробни процеси (компостиране).

Аеробното разграждане (компостирането) на твърдите отпадъци се провежда в присъствие на кислород (аеробна среда), при което температурата в масата сеповишава сравнително бързо. В процеса на компостиране участват три вида микроорганизми: бактерии, актиномицети и плесени. За скоростта и степента на протичане на аеробния процес голямо значение имат влажността, съставът и размерите на отпадъците (фиг. 4).

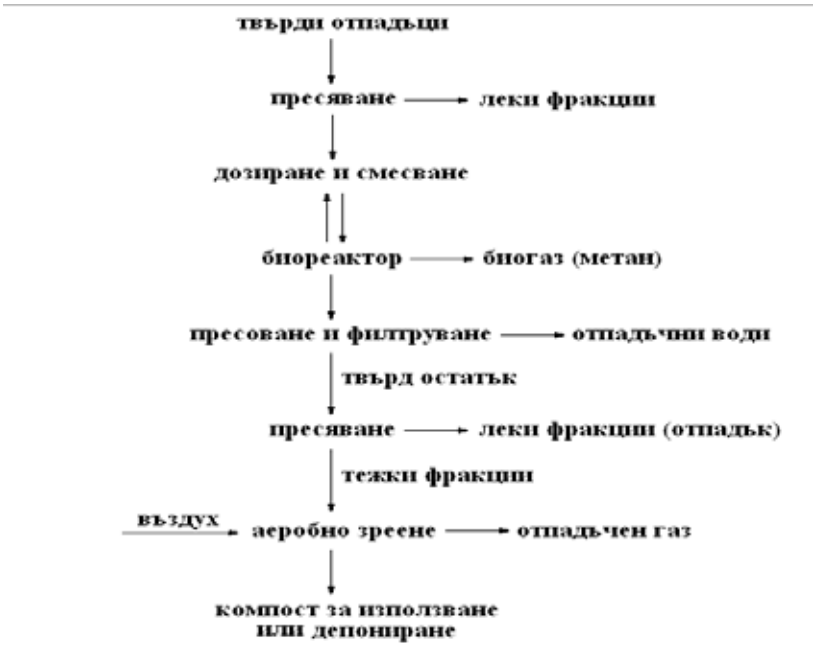


Фиг. 4. *Принципна схема за непрекъснат процес на компостиране*

Отделеният биогаз при анаеробната биогазификация може да се използва директно като гориво, за получаване на водна пара за консумация или на електроенергия (фиг. 5). При биогазификацията се отделя по– голямо количество отпадъчен въглероден диоксид, отколкото при компостирането.

Депониране на твърди битови отпадъци. Засега това е най-прилаганият метод за третиране. Твърдият отпадък е задължителен елемент на съвре-

менните интегрирани системи за третиране на отпадъци. Два са аспектите на приложение на депонирането: завършващ стадий на депониране на крайния остатък от други методи за третиране на твърди отпадъци и самостоятелно приложение за директно третиране.



Фиг. 5. Принципна схема за суха анаеробна биогазификация на твърди отпадъци

Санитарните депа за твърди отпадъци се делят на организирани и неорганизирани (сметища). Неорганизираните депа използват най-често естествени земни вдлъбнатини. При тяхното създаване не се извършва никаква подготвителна работа. Сметищата имат следните недостатъци: замърсяват се подпочвените и повърхностните води и се благоприятства развъждането на гризачи, паразити и др.

За разлика от сметищата организираните депа се изграждат на специално оборудван терен съобразно определени норми и изисквания.

Депото трябва да е отдалечено на не по-малко от 500 метра от жилищни сгради. След запечатване и рекултивиране на депото мониторингът върху него продължава още 20 – 30 години. Основните цели на депата за твърди отпадъци са да се осигури тяхното продължително и безопасно съхранение от гледна точка на опазване на околната среда от вредно въздействие и опазване на човешкото здраве.

Изграждането на ново депо за твърди отпадъци включва следните основни етапи: 1) определяне на количеството на твърдите отпадъци, които трябва

да се депонират; 2) избор на място за изграждане на депото; 3) получаване на разрешение за изграждане на депо върху избраната площадка; 4) изготвяне на инженерен проект; 5) изготвяне на ОВОС на проекта и получаване на разрешение; 6) изграждане на депото и започване на неговата експлоатация.

Въз основа на броя на населението в съответната община и установените норми за генериране на твърди отпадъци, на очакваното количество твърди отпадъци и други фактори, се прогнозира и определя общото количество на отпадъците за определено време. Първо се определя обемът на депото, след това – експлоатационният му период. Предимство трябва да се дава на земни площи, които са изоставени кариери за добив на суровини; различни уврази, които не се използват за друга полезна цел. Значение имат и хидрогеоложките условия – отчита се видът на почвата; нивото и характерът на подпочвените води; количеството на атмосферните валежи; характерът и количеството на повърхностните води в района.

Площадките трябва да са най-малко на 10 километра от аерогари, поради отделянето на газове. От икономическите фактори значение има разстоянието за превозване на депонираните отпадъци. Тези разстояния обаче все повече се увеличават. Проблемите са свързани с отделените газове и замърсяване на подпочвените води от отделилите се от депата отпадъчни води. Това изисква облицоване на мястото на депото с непропусклив слой и изграждане на специални системи за събиране и третиране на отделените газове от депата и отпадъчните води.

Отделянето на биогаз и неговото обезвреждане или оползотворяване е съществен елемент от експлоатацията на депата. Установено е, че интензивното отделяне на биогаз в депото е след две години от покриването на даден участък в депото.

Достига максимум след пет години. След това започва да намалява отделянето на биогаз, като значително отделяне има около 20 години. Отделените от съвременните изолирани депа отпадъчни води мога да се третират по два начина: 1) Рециркулация на отпадъчните води и връщане за оросяване на депото, когато има валежи. 2) Пречистване на отпадъчните води, като се подават в канализационната мрежа и третиране в пречиствателни станции за битови отпадъчни води.

Разходите за депониране на твърди отпадъци зависят от много фактори и варират в широки граници. Те зависят от: 1) вида и разположението на терена; 2) капиталовложенията за изграждане на депото; 3) експлоатационните разходи при самото депониране; 4) разходите за запечатване, закриване и рекултивиране на депото; 5) разходите за мониторинг на депото по генерираните газове и отпадъчни води, които се отделят до 30 години след неговото закриване.

В заключение може да се обобщи, че изборът на метод за третиране на твърдите битови отпадъци се определя от много фактори, които трябва да се

отчитат комплексно въз основа на технико-икономическите и екологичните критерии за оптималност. Главната цел е да се постига опазване на околната среда, на човешкото здраве и осигуряване на рационално използване на природните ресурси.

Екологичното образование заема централно място в процеса на промяна към устойчиво развитие. Време е да разберем, че околната среда е не просто фактор в тази игра, но е сама по себе си игра – игра, в която всички ние сме участници, и от която зависи нашето бъдещо съществуване. Екологичните проблеми като промяната в климата излагат на опасност нашия просперитет и икономическо развитие. Всички ние допринасяме за проблемите на околната среда, поради което и единствено ние можем да ги разрешим чрез съвместни действия. Екологичното образование, както и образованието за устойчиво развитие, се основава на изграждането на съзнание за и отъждествяване с околната среда, в която всеки един живее.

Образованието за устойчиво развитие включва въпросите за опазване на околната среда, ефективното потребление на естествените ресурси, поддържането на екосистемата и отговорно отношение между членовете на обществото и бизнес общността. Поради това, екологичното образование е неделима страна на устойчивото развитие. То се занимава с екологичните проблеми, причините поради които те се появяват, както и по какъв начин трябва да променим държанието си, за да ги отстраним. "Да се учим как да живеем и действаме по-устойчиво подготвя всички нас – отделните хора, семействата, групите, фирмите и правителствата – да вземаме решения как да използваме ресурсите, които са ни на разположение. Ето защо, образованието за устойчиво развитие и изграждането на обществено съзнание сред обширен и разнообразен кръг от хора е важно, за да бъдем сигурни, че всички разбираме защо и как да предприемем действия,които биха били от най-голяма обща полза.

Екологичното образование е нещо повече от просто изучаване на защитата на околната среда. Този факт се демонстрира впечатляващо от кампаниите против разпиляването на боклуци, които се провеждат често в по-малки и по-големи градове из цяла Европа.

Разпиляването на боклук е проблем, който засяга обществото като цяло. Хората, които разпиляват боклук показват липса на социална отговорност, малка загриженост за природата и за опазването на вещите за обществено ползване. Разпиляването на боклук се счита за неприятно от обществото, което в известен смисъл е важна предпоставка за решаване на проблема.

Раздел 25 от "Дневен ред 21" насърчава активното участие на млади хора в процесите на вземане на решения за допринасяне за опазването на околната среда, както и за икономическото и социално развитие, защото това ще повлияе на живота на хората, и ще окаже влияние върху бъдещето им. Заедно с младите хора и техните организации, всяка страна трябва да инициира про-

цес, който да насърчава диалога между младежта и правителството на всички нива.

Това ще даде възможност на младите хора да обединят мненията си и да ги превърнат в правителствени решения – включително изпълнението на "Дневен ред 21". Образованието по темите на околната среда също трябва да бъде неделима част от този процес на окуражаване на младите ни хора да се превърнат в отговорни граждани на утрешния ден

Глобалните екологични въпроси, като парниковия ефект, рязкото намаляване на биоразнообразието и потреблението на ограничени ресурси, могат да бъдат разрешени единствено чрез по-засилено международно сътрудничество. За преодоляване на тези предизвикателства са необходими хора, които разбират екологичните, икономическите и социалните взаимозависимости на глобално ниво.

Социално-екологичната грамотност изисква всеки гражданин на Р България да познава понятията, свързани с отпадъците и методите за намаляване на тяхното количество и рециклиране Обогатяването на знанията за отпадъците и формирането на активна гражданска позиция ще гарантира съхраняването на околната среда за бъдещите поколения.

REFERENCE:

1. Boneva, M., (2011): Socialna ecologia I globalizatsia (Social ecology and globalisation). V.T., Faber.

2. Nikonorov, D.,(2001): Globalnaia ekologia (Global ecology) Moskva: Nauka.

3. Manahan, S., (2000): Environmental Chemistry . CRC.

4. Tomov, V., (2002): Industrialna I ecologichna sigurnost (Industry and ecology security). Varna: BSU.

Проф. д. ик. н. Маргарита Кирова Бонева
boneva@shu-bg.net
Проф. дин Георги Велков Колев
goshokolev@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски",
Педагогически факултет
Александър Димитров Иванов – докторант
offise@euroimpex.bg.

ХОРОВИТЕ ТВОРБИ – СРЕДСТВО ЗА ОВЛАДЯВАНЕ НА ХАРМОНИЧНИТЕ ИНТЕРВАЛИ ОТ СТУДЕНТИ В СПЕЦИАЛНОСТ ПЕДАГОГИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО МУЗИКА

Маргарита Й. Генчева

CHORAL WORKS – A MEANS TO CONTROL THE HARMONIC INTERVALS OF STUDENTS MAJORING IN PEDAGOGY OF MUSIC

Margarita Y. Gencheva

ABSTRACT: In modern musical pedagogy polyphonic choral piece is appropriate means of a thorough study of the vertical structure of the harmonies, the building block of which are harmonic intervals. Perception , understanding and mastering them is important and a necessary condition for the correct deciphering an unknown polyphonic musical score .By using methodological algorithms in active development and manifestation of musical abilities of students in the PEM are trying to bringlevel of hearing their music to an extent allowing free vocal and nstrumentalno playing polyphonic music from different stylistic trends .

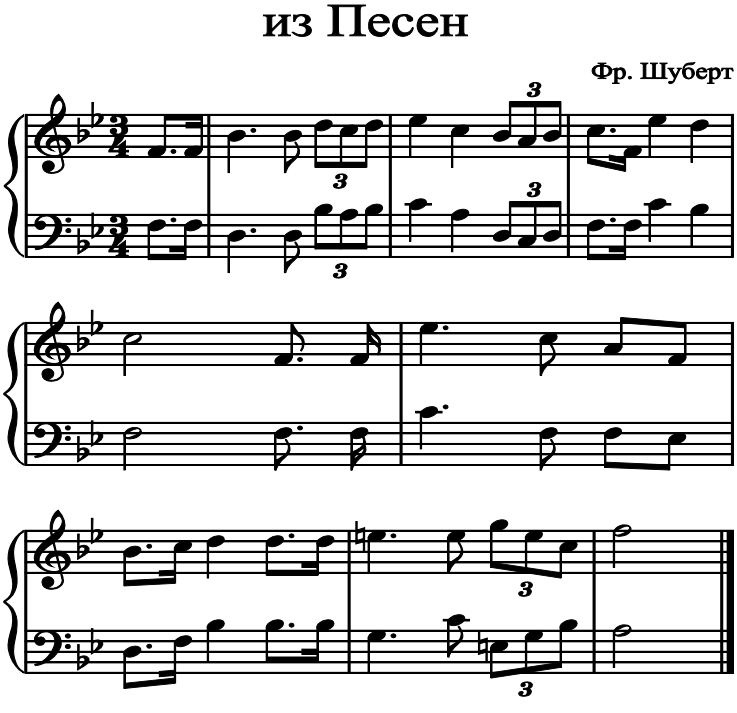
KEYWORDS: Music tissue choral piece, harmonic intervals

Изследването е финансирано по проект № РД-10-582/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

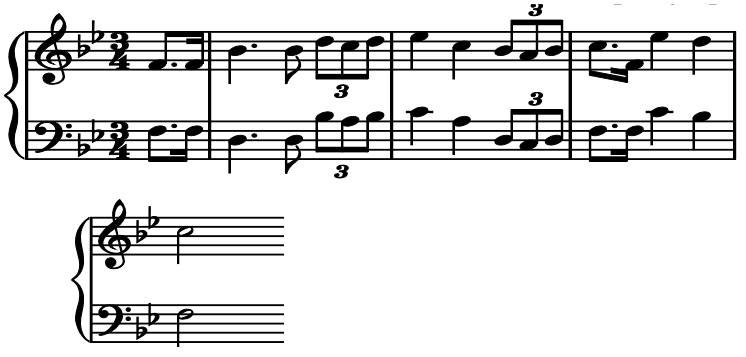
Хоровото музикално произведение като сложна музикална тъкан съчетава в себе си множество метроритмично организирани тонове. Разположени хоризонтално и вертикално, те влизат във взаимодействие както помежду си, така и с различните музикално-изразни елементи. Нагледният образ на сложната музикалната тъкан – партитурата, изразена чрез средствата на нотния запис, създава условия за зрително възприемане от студентите на отделните съставни елементи, каквито са хармоничните интервали. В съвременната музикална педагогика и практика хоровото произведение е подходящо средство за осъзнаването и овладяването им. Разположените вертикално тонове пораждат съзвучията, като градивен елемент на хармонията, което от своя страна обяснява необходимостта от задълбоченото изучаване на хармоничните интервали.

Възприемането, осмислянето и възпроизвеждането на вертикалния строеж на звуковата тъкан, т.е. на съзвучията, е възможно при наличие на активен усет за многогласие изразяващ се в диференцирано възприемане на едновременно звучащи гласове в многогласното произведение. Действието на вътрешнослуховите представи се свежда до способността за реагиране на вертикалния звуков комплекс, представен от различни хармонични интервали. Според проф. И. Пеев „Формирането на усета за хармоническите интервали се извършва върху основата на осъзнаването на ладотоналностите и мелодикоинтерваловите отношения между тоновете в тях" [3:95]. При възприемане и осъзнаване на хармоничните интервали особено активна е и музикалната памет, отнасяща се до изработване на умения за задържане в съзнанието на кратко двугласно хармонично последование. Тук е момента да насочим вниманието към конкретни форми на работа, осигуряващи ефективното възприемане, осмисляне и възпроизвеждане на интервалови хармонични структури. Във връзка с това предлагаме:

- словесен анализ на хармоничния строеж на кратко последование от звукови комплекси в конкретен участък от партитурата на двугласно хорово произведение, съдържащ изучените до момента прости и съставни хармонични интервали;



• слухово възприемане на количествената и качествена характеристика на хармоничните интервали в музикален откъс изсвирен от преподавателя (от същото двугласно хорово произведение);



• арпежирано възпроизвеждане с тонови имена на нисък и висок глас на същия музикален откъс от партитура на двугласното хорово произведение;

• арпежирано възпроизвеждане с вокал на нисък и висок глас на същия музикален откъс от партитура на двугласното хорово произведение;

• възпроизвеждане по двойки с тонови имена на нисък и висок глас на същия музикален откъс от партитура на двугласното хорово произведение без ритмика;

• възпроизвеждане по двойки с тонови имена на нисък и висок глас на същия музикален откъс от партитура на двугласното хорово произведение с ритмика;

• възпроизвеждане по двойки с вокал на нисък и висок глас на същия музикален откъс от партитура на двугласното хорово произведение;

• нотен запис на същия музикален откъс;

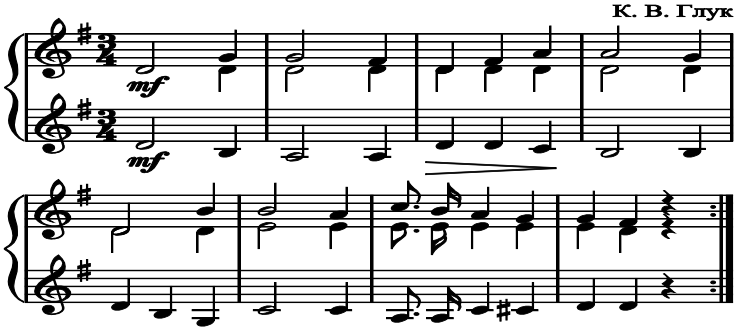
• солфежиране по памет на същия музикален откъс;

• инструментално възпроизвеждане (на пианото) по памет на същия музикален откъс.

Същият алгоритъм прилагаме при работа с партитурата на тригласно хорово произведение, което разработваме по двойка гласове:

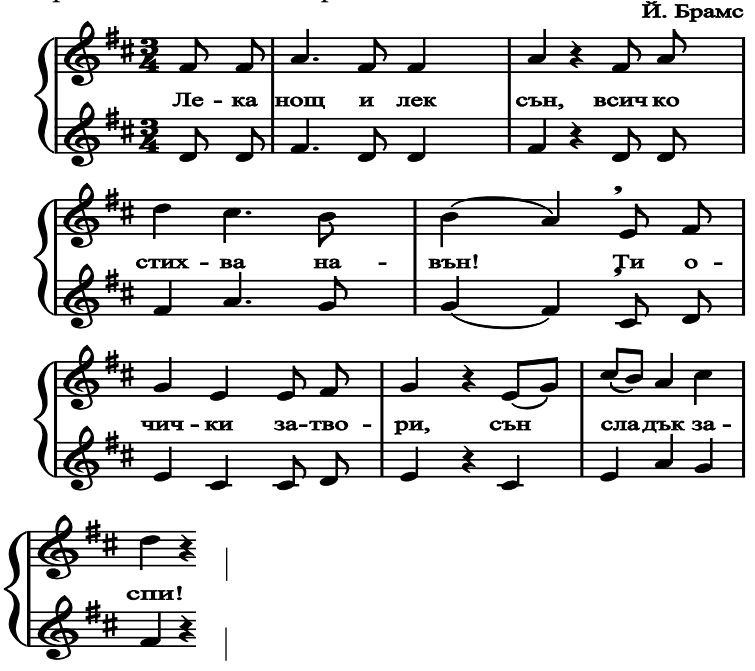
- нисък-среден глас;
- среден-висок глас;
- нисък-висок глас.

Празнична песен



По този начин подготвяме вокалното и облекчаваме възможността за инструментално възпроизвеждане на тригласното хоровото произведение.

Предвид на това, че в музикално-педагогическата работа със студентите от специалност ПОМ ползваме ладотоналностните и мелодикоинтерваловите съотношения между тоновете като основа за изработване на усет за хармоничните интервали (което е видно от разработения по-горе алгоритъм) акцентираме и върху друг момент, отнасящ се до функционалната принадлежност на хармоничните интервали. Във връзка с това наблюденията и анализите сочат, че хармоничните интервали трябва да се възприемат, „почувстват" и осъзнават с качествата им на консонантни, дисонантни, устойчиви и неустойчиви, без обаче да се идентифицират консонанс с устойчивост и дисонанс с неустойчивост. В „Приспивна песен" на Брамс



напр. първата тоническата терца – d-fis в тоналност D dur е устойчива и консонантна. В четвърти такт обаче терцата a-cis е консонанс, но вече неустойчива поради съдържащите се в нея степени – Vи VII, носители на доминантовата функция. От музикалната теория е известно, че в различните тоналности един и същ интервал се възприема различно. Ако в D dur интервал d-fis е консонантен и устойчив, то същият интервал в тоналност G dur е консонантен, но неустойчив. Изводът, който можем да направим се свежда до факта, че „функционалното качество и изразителността на всеки интервал" [3:97] зависи от неговата ладова функция, подчинена на конкретната ладотоналност.

Разработеният методически алгоритъм дава тласък в развитието на музикалните способности. Все по-голямата активност на ладовия, интервалови я и метроритмичния усет, при безусловното участие на вътрешнослуховите представи стимулират и усъвършенстват музикалния слух, който от своя страна се явява предпоставка за по-лесното, по-точното и по-бързото вокално и инструментално изпълнение на многогласно хорово произведение.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Генчева, М. (2005): *Хоровата партитура – средство за развитие на усета за многогласие на студенти от специалност Педагогика на обучението по музика.* – В: Сб. „Осигуряване и оценяване на качеството на обучение. София.

2. Генчева, М (2012): *Хармоничните интервали – методически похват и средство за развитие на интерваловия усет в обучението по солфеж. – В: Годишник на Шуменския университет, Педагогически факултет.*

3. Пеев, И. (1964): *Очерци по методика на обучението по солфеж.* София.

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ УЧАСТИЕТО НА ЧЕТВЪРТОКЛАСНИЦИТЕ ОТ ШУМЕНСКА ОБЛАСТ В НАЦИОНАЛНОТО СЪСТЕЗАНИЕ „КЛЮЧЪТ НА МУЗИКАТА" ПРЕЗ 2013 И 2014 ГОДИНА

Маргарита И. Рачева

COMPARATIVE ANALUSIS OF THE RESULTS FROM THE PARTISIPATION OF THE STUDENTS FROM THE DISTRICT OF SHUMEN IN THE NATIONAL COMPETITION "THE KEY OF MUSIC" IN 2013 AND 2014

Margarita I. Racheva

ABSTRACT: *The following summary reveals the results from the participation and educational achievements of the students from the District of Shumen in the different rounds of the contest "The key of music" during 2013 and 2014. A middle level of performance of the students from 4th grade in 2013 and high level of achievement of the students from 4th grade in 2014 was established.*

KEYWORDS: *music competition, musical education, educational achievements.*

През учебната 2012/2013 година стартира националното състезание „Ключът на музиката". Неговото второ издание, което се проведе в периода януари-март 2014 година, разшири възрастовия обхват на участниците и даде възможност на четвъртокласниците и на петокласниците с интерес към предмета музика да изявяват нивото на своите музикални компетенции извън рамките на училищното оценяване. Получените резултати от двете състезания позволяват да се сравняват образователните постижения на два поредни випуска при завършване на началния етап на основната образователна степен, както и да се отчитат промени в успеваемостта на едни и същи ученици в края на четвърти и пети клас.

С оглед насочеността на настоящото изследване, разработката представя сравнителен анализ на резултатите от участието и образователните постижения на четвъртокласниците от Шуменска област в състезателните етапи на „Ключът на музиката" през 2013 и 2014 година.

Двете издания на националната музикална игра „Ключът на музиката" се основават върху единен регламент и отчитат сходни характеристики по отно-

шение на организация на провеждане, съдържателни параметри и технология на оценяване на диагностичните резултати.

Според концептуалната рамка състезанието „дава възможност на четвъртокласниците да демонстрират знания и умения, придобити в началния етап на основната образователна степен" и да представят „свободно боравене с основните знания за музиката в рамките на учебната програма" [2.1]. Състезателната игра се провежда в три кръга – общински, областен и национален с времетраене на всеки от тях по един учебен час (40 минути) [пак там].

Диагностичният инструментариум е писмена самостоятелна работа, в която учениците решават по 15 задачи, разпределени както следва: за общинския кръг задачите са от учебното съдържание за задължителната подготовка за 3. и 4. клас, за областния кръг – от учебното съдържание за задължителната подготовка за 4. клас и за националния кръг – от учебното съдържание за задължителната подготовка за начален етап [пак там]. Съотнесени към таксономичните нива преобладават задачи от началните когнитивни равнища – знание, разбиране и приложение, но състезанието през 2014 година включва повече задачи на ниво анализ и синтез. В типологичен аспект задачите са от вида на:

- задачи с избираем отговор от три посочени отговора, от които учениците трябва да посочат само верния;
- задачи с отворен отговор, като от учениците се изисква да допишат с думи или графичен символ съответното знание;
- творческа задача, свързана със споделяне на възникнали представи и/или обосновка на посоченото твърдение [пак там].

Съобразно специфичните характеристики на музикалното обучение тестовите батерии в „Ключът на музиката" измерват стандарти, които могат да бъдат оценявани в писмена (тестова) форма. Те обхващат около 55-60% от държавните образователни изисквания (ДОИ) по музика за началния етап. 38% от ДОИ по музика за посочения етап, ориентирани към умения на учениците да пеят песни, да изпълняват танци, да боравят със звуковъзпроизвеждаща техника и други, очевидно изискват оценяване в реална практическа среда, поради което не са включени в писмения оценъчен формат. И двете издания на „Ключът на музиката" обаче пренебрегват важен компонент от ДОИ за началния етап: „Изразява и аргументира свое мнение за местата, където би звучала най-естествено определена музика от различни типове и жанрове" (Стандарт 2, Ядро 4 „Функциониране на музиката: музика и общество). Според нашето виждане този стандарт е наложително да подлежи на тестова проверка в кръговете на музикалното състезание, тъй като овладяваните в тази връзка знания формират у учениците разбиране какво е предназначението, функцията и мястото на различните видове музика в живота на хората и дават отговор на въпроса защо в часовете по музика се слушат музикални творби от различни типове и жанрове.

Тестовите проверки в „Ключът на музиката" отразяват още една специфична особеност на музикалното възпитание и обучение: около 30% от тестовите задачи във всеки кръг на играта се осъществяват на основата на звучаща музика. Те са подбрани от музикалния материал на различните вариантни учебници, имат времетраене до две минути и се задават в началото на тестовете с цел едновременното им прослушване от всички ученици.

Оценъчната процедура в двете издания на „Ключът на музиката" разписва ясни критерии и показатели за оценяване на получените резултати. Оценяваните в кръговете на състезанието знания, умения и отношения са „базирани в стандартите на ДОИ по музика…но се оценяват и проявените творчески способности" [пак там]. Състезанието през 2014 година задава задачи с по-висока степен на сложност и регламентира по-висок тестови бал за преминаване в по-висшите състезателни етапи – 72-90 точки, в сравнение с тестовия бал на състезанието през 2013 година – 60-90 точки. Завишените изисквания във второто състезание определят различия в равнището на успеваемост и броя на учениците, класирани в етапите на играта през посочените две години.

Цитираните по-долу данни за участието и образователните резултати на четвъртокласниците от Шуменска област в кръговете на „Ключът на музиката" през 2013 и 2014 година са предоставени с любезното съдействие на РИО, град Шумен.

Година	Общински кръг		Областен кръг		Национален кръг	
	Брой ученици	Постигнали точковия бал в %	Брой ученици	Постигнали точковия бал в %	Брой ученици	Постигнали точковия бал в %
	1	2	3	4	5	6
2013г.	252	67%	153	44%	52	31%
2014г.	193	49%	95	25%	23	9%

Таблица 1. *Участие на четвъртокласниците от Шуменска област (2013г. и 2014г.)*

Данните от таблица 1 показват броя на четвъртокласниците от Шуменска област, участвали в състезателните кръгове на играта „Ключът на музиката" през 2013 и 2014 година. През втората година се наблюдава известен спад в интереса на четвъртокласниците и значително по-малък брой ученици, класирани за областния и националния кръг на състезанието. През 2013 година **общинският кръг** стартира с 252 ученици от 13 училища на Шуменска област, докато през 2014 година участват 193 ученици от 10 училища на областта. В двете издания най-масово е участието на учениците от следните училища на град Шумен: III ОУ „Димитър Благоев", IX ОУ „Панайот Волов", СОУ „Йоан Екзарх Български", НУ „Илия Блъсков", СОУ „Сава Доброплодни". В състезанието през 2014 година взеха участие голям брой ученици от СОУ „Васил Левски" гр. Нови пазар.

В графи №№ 2, 4 и 6 на същата таблица е изведено процентното съотношение на учениците, постигнали необходимия точков бал в кръговете на състезанието през двете обследвани години (60-90 и 72-90 точки, съответно за 2013 и 2014 година). Диагностичните резултати показват среден процент на успеваемост и добро равнище на подготовка на учениците от Шуменска област. В двете състезания максималният тестови бал от 90 точки постигат само четвъртокласници в съответните общински кръгове – 12 ученици през 2013 година и 2 ученици през 2014 година. За общинския етап през 2013 година четвъртокласниците от НУ „Илия Блъсков" и СОУ „Сава Доброплодни" гр. Шумен демонстрират високи постижения и 100% класиране за областния кръг на играта.

Важно е да се отбележи успешното представяне на шуменските ученици на националните кръгове в двете издания на „Ключът на музиката". Точковият бал от 60-90 точки през 2013 година постигат 17 ученици от IV клас – най-голям е броят на успешно представилите се четвъртокласници от IX ОУ „Панайот Волов" – 5 ученици, НУ „Илия Блъсков" – 4 ученици и НУ „Княз Борис I" – 3 ученици. *През 2014 година в националната листа на класираните четвъртокласници Симеон Александров Божилов от СОУ „Сава Доброплодни" завоюва второ място с резултат от 82 точки, а Илина Илиева Кусева от III ОУ „Димитър Благоев" – единадесето място със 75 точки.* С резултати от 60 до 71 точки в същия кръг се представиха двама ученици от НУ „Княз Борис I" гр. Шумен и двама ученици от СОУ „Васил Левски" гр. Нови пазар.

Сравнителният анализ на образователните резултати на четвъртокласниците от Шуменска област е изведен на основата на предоставените от РИО Шумен налични материали от областните кръгове на състезанието „Ключът на музиката" през 2013 и 2014 година.

За да може да бъде направен възможно най-обективен анализ, който да отчита реални измерения на градация или спад в постиженията на учениците, е необходимо да очертаем още някои отличителни характеристики в диагностичния апарат през двете години. По-горе бяха посочени като отличия за 2014 година по-висок тестови бал и по-висока степен на трудност на тестовите задачи. Освен това тестовата батерия за областния кръг обхваща по-широк обем на оценявано учебно съдържание и по-голяма численост на тестовите задачи – към основните 15 са формулирани 17 допълнителни задачи, докато през 2013 година допълнителните задачи в същия кръг са 11. През 2014 година е постигната по-голяма прецизност във формулировката на задачите, както и конкретна насоченост на някои от тях към музикалния материал за четвърти клас. Оценъчната процедура през 2014 година определя два пъти по-малък брой точки за задачи, чрез които двете изследвания измерват едно и също учебно съдържание.

Следващата таблица 2 представя оценяваните стандарти от ДОИ по музика за началния етап и степента на тяхното овладяване от четвъртокласниците в областните етапи на състезанието през двете обследвани години.

Ядра на учебното съдържание	Оценявани знания, умения и отношения (стандарти)	Получени резултати	
		2013г.	2014г.
1	2	3	4
Ядро1. Музикална практика: музициране, възприемане на музика	1.3. Импровизира ритмичен съпровод	липсва задача	46%
Ядро 2. Елементи на музикалната изразност	2.1. Определя характер, темпо, динамика, повторност, подобие и различие в подходяща музика.	62%	67%
	2.2. Разпознава по тембър и по външен вид музикални инструменти	60%	63%
	2.3. Разпознава метрума и размера на музика в 2/4, 3/4, 4/4 и метрума на музика в 5/8, 7/8 и 9/8.	49%	55%
	2.4. Анализира нотни стойности до осмина.	45%	63%
	2.5. Разпознава нотите в първа октава и най-често срещаните писмени знаци в нотописа.	48%	71%
Ядро 3. Музика и игра	3.1. Знае обичайно-обредната същност на най-популярни фолклорно-музикални примери.	81%	86%
Ядро 4. Функциониране на музиката: музика и общество	4.1. Разпознава по типична музика марш, валс, хоро, ръченица.	54%	54%
	4.4. Знае имената на петима музиканти, свързани с изучавания материал и елементарни данни за тях.	52%	55%

Таблица 2. *Резултати от областните кръгове на състезанието (2013г. и 2014г.)*

От таблица 2 се вижда, че през 2014 г. по всички критерии (стандарти от ДОИ по музика) четвъртокласниците постигат значително по-високи резулта-

ти. Само по един критерий са отчетени еднакви резултати – Стандарт1, Ядро 4. Разликите в процентните съотношения като цяло не са съществени, но на фона на изведените по-горе значими различия в диагностичната процедура между двете състезания, можем да определим получените резултати през 2014 г. като значими постижения на четвъртокласниците от Шуменска област.

През 2013 и 2014 година най-*високи образователни постижения* са констатирани при овладяване на знания: за обредната принадлежност на фолклорен пример (Ядро 3, Стандарт 1) – със съответни резултати за двете години от 81% и 86%; за характер на музиката, темпо, динамика, формообразуващи принципи (Ядро 2, Стандарт 1) – със съответни резултати от 62% и 67%; за тембър, музикални инструменти и изпълнителски състави (Ядро 2, Стандарт 2) – със съответни резултати от 60% и 63%. *Със средни стойности* са резултати, които се отнасят до умения на учениците да разпознават усвоявани музикални жанрове (Ядро 4, Стандарт 1) – със съответни резултати от 54% и 54%, знания за български и чужди композитори и тяхното творчество (Ядро 4, Стандарт 4) – в (със съответни резултати от 52% и 55%, както и знания за метруми, размери и съответстващите им жанрове (Ядро 2, Стандарт 3) – със съответни резултати от 49% и 55%. *Най-съществени различия* са наблюдават в знанията на четвъртокласниците, свързани с нотната писмена медия (Ядро 2, Стандарт 4 и Стандарт5). По първия критерий (Стандарт4) – анализира нотни стойности до осмина, през 2013 година учениците показват *най-нисък резултат* от 45%, докато през 2014 г. се констатира средно постижение от 63%. По втория критерий (Стандарт 5), ориентиран към умения на четвъртокласниците да разпознават нотите като писмен белег на височината на тона и най-често срещаните писмени знаци в нотописа, постиженията на учениците в първото състезание отново са с ниски стойности – 48%, докато през втората година са с високи стойности – 71%. Според нас причините за тези различия се основават на следните обстоятелства. През 2013г. във всички кръгове на играта са включени по няколко тестови задачи, свързани с нотната грамотност на учениците. Във всеки следващ етап степента на тяхната сложност се увеличава. В тестовата проверка от националния кръг дори се стига до сериозно разминаване със статута и концептуалните параметри на състезанието – музикална игра, основана върху ДОИ по музика за началния етап, предназначена да забавлява учениците. Една от задачите в този кръг е специфичен компонент на специализираното музикално обучение – самостоятелно прочитане на нотен текст! Важно е да се отбележи, че всички задачи от това направление се оценяват с два пъти по-голям брой точки в сравнение с точките, присъждани по другите стандарти. За това, когато учителите подготвят своите ученици за предстоящите кръгове на „Ключът на музиката" през 2014 година, акцентират върху нотната компетентност на възпитаниците си.

За тестовите проверки от областните кръгове на състезанието „Ключът на музиката" броят на тестовите задачи, които оценяват нотната грамотност

на четвъртокласниците е както следва: през 2013 г. тестът включва 7 тестови задачи, които носят на ученика общо 17 точки от максималния тестови бал от 90 точки; през 2014 г. тестът включва 9 тестови задачи, които носят на ученика общо 47 точки от максималния тестови бал от 90 точки! Ще посочим конкретен пример от тестовата проверка през 2014 година. Най-трудната тестова задача от областния кръг е задача №15, основана върху изисквания в Стандарт 3 от Ядро 1. Тя изисква към песен, избрана от учебното съдържание за четвърти клас, ученикът да съчини ритмичен съпровод с детски музикални инструменти. Съпроводът трябва да бъде записан с нотен текст в посочен размер, като се използва разнообразно съчетание от усвояваните нотни стойности и техните паузи. Успешното решаване на посочената задача носи на ученика общо 24 точки, 18 от които отразяват неговата нотна компетентност! По този стандарт е измерен най-ниският резултат в представянето на четвъртокласниците – 46%. В националния кръг през 2014 година отново присъства задача, характерна за професионалното музикално обучение!

В наше изследване през 2013 г. констатирахме, че учителите от Шуменска област, които преподават музика в началния етап, реализират нотната грамотност на своите ученици в рамките на програмните изисквания. *Днес констатираме, че за да могат учителите да осигуряват успешно представяне на учениците си в кръговете на „Ключът на музиката", трябва да разгръщат този елемент от учебното съдържание извън рамките на програмните изисквания!* Подобна постановка, представена в национален оценъчен формат със статут на музикална игра, насочва към разбиране, че знанията на учениците от областта на музикалната символика имат днес доминиращ дял в съдържанието на музикално-възпитателната дейност. Такова разбиране противоречи на съвременните образователни реалности, които изключват максимализма от миналото нотната грамотност да бъде водещо средство за приобщаване на учениците към света на музикалното изкуство. Според нашето виждане използването в подобни формати на адекватен за съвременните условия подход, особено по отношение на нотната грамотност на учениците, е фактор, който гарантира спазване на програмните изисквания по предмета. Подобен подход би възпрепятствал в масовото музикално възпитание да се възвръщат отдавна неприложими принципи и постановки на работа, които да осигуряват по-висок рейтинг в представянето на учениците, в работата на учителя и престижа на училището.

По-високите постижения на учениците по другите измервани стандарти се дължат на знания с по-широка приложимост в житейската практика на хората, както и с големия брой задачи по тези направления, използвани в учебниците по музика.

На основата на гореизложените данни и анализът на резултатите от областните кръгове на състезанието „Ключът на музиката", за Шуменска област

се констатира средно ниво на постижения на четвъртокласниците: 62% през 2013 и по-високо ниво на постижения и по-значими образователни резултати през 2014г. – 67%.

Направените констатации показват много добро равнище на подготовка на шуменските педагогически кадри и ефективност на сътрудничеството с Шуменския университет „Епископ Константин Преславски".

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Държавни образователни изисквания за учебно съдържание по музика. <http: //www.minedu.goverment.bg> – наредби.

2. Регламент за организиране и провеждане на музикална игра „Ключът на музиката" през учебната 2013-2014 година <http://www.minedu.goverment.bg> – олимпиади и състезания.

REFERENCES

1.State educational requirements for learning muzic. <http: //www.minedu.goverment.bg> – Regulations.

2. Regulation for organizing and condaucting muzicalplay „The kej of the muzic", <http: //www.minedu.goverment.bg> – olimpiads and competitions.

Маргарита Иванова Рачева, гл. ас.
miracheva@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски",
Педагогически факултет

ИНОВАЦИОННИ ПРАКТИКИ ЗА ИНТЕГРАЦИЯ НА БЕЖАНЦИ И МИГРАНТИ

Мари А. Мануелян

INNOVATIVE PRACTICES FOR INTEGRATION OF REFUGEES AND MIGRANTS IN THE EUROPEAN UNION

Mari A. Manuelyan

ABSTRACT: Globalization turns migration into an important topic, which is relevant to many countries both, the ones forming the migration flows and the ones who accept those flows. Those countries are facing a complex challenges and conflicts to which they are not prepared this also applies for social workers involved in working with refugees

KEYWORDS: refugees, migrants, social integration, good practices

Изследването е финансирано по проект № РД-10-574/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Ускорената глобализацията превръща миграцията във важна тема, която касае много от държавите, както тези които формират миграционните потоци, така и страните, приемащите миграционните потоци. Социалното разслояване и неравенството, бедността и социалното изключване, военните конфликти и други пораждат миграционните потоци. Всички държави са изправени пред комплексни предизвикателства и конфликти, за които са неподготвени. Това се отнася в пълна сила за всички, в това число социални работници, психолози и др. специалисти, ангажирани професионално с бежанците.

Целта на този текст е да се увеличи информираността на обществото по въпросите, свързани с миграцията и миграционните потоци, както и да се планират практически дейности за реализация на програмите за работа с бежанци и да се формират умения за работа с бежанци и мигранти.

Женевската конференция определя като „бежанец“ лице, което основателно се страхува от преследване поради своята раса, религия, националност, принадлежност към определена социална група или заради политически убеждения и не може да се възползва от закрилата на собствената страна или не може да се завърне в нея поради страх от преследване.

Има съществена разлика между бежанци и мигранти, между хуманитарна имиграция и икономическа имиграция. Конвенцията на ООН от

1951 г. за статута на бежанците определя бежанеца като лице, което се намира извън страната, чийто гражданин е то, и не може да се ползва от закрилата на тази страна. За разлика от мигрантите, които доброволно напускат родните си места, за да намерят реализация в други страни, бежанците са принудени да напуснат поради заплаха за техния живот и свобода.

Интеграцията е двупосочен процес, който изисква участието както на бежанците, така и на приемащата страна и цели икономическа стабилност на бежанците и адаптация към новото общество. Необходимо е да знаем как законовите, икономическите и социокултурните дадености в страната влияят върху този процес, кои са формите на социална интеграция и солидарност. Стремежът ни е насочен към улесняване на социалната и икономическа интеграция на бежанците в България, предотвратяване на изолацията им и формиране на положителни обществени нагласи към тези две групи в българското общество. В съответствие с принципите на хуманността страната ни се стреми да се предостави подкрепа и социална защита на тези уязвими групи хора. Закрилата на бежанците се европеизира – отговорностите и процедурните въпроси се регулират чрез директиви на Европейския съюз и националните закони.

Последните събития, свързани със сирийската бежанска вълна в страната, за която се оказахме неподготвени, изведоха на преден план необходимостта от разработване на интеграционна политика. Наред с необходимостта от единна европейска политика за съвместно овладяване на кризи в областта на миграцията чрез общи процедури, правила и стандарти при предоставянето на убежище в ЕС, трябва да се разработят политики за улесняване на интеграцията. Така ще се разпредели равномерно тежестта на базата на различни показатели и солидарността между държавите.

Разглеждаме различни аспекти на интеграцията на бежанците и примери от България, Германия, и други страни. Целта ни е да предложим теоретични постановки, свързани с формите на социална интеграция.

Проблемът с бежанците в България възниква с притока на хиляди мъже, жени и деца, предимно бежанци от Сирия в края на 2013 г. и невъзможността на държавата да се справи ефективно с това. През 2012 г. 1367 души са потърсили закрила в страната, към месец октомври 2013 г. на територията на България има вече 6445 нелегални емигранти, които навлизат в България основно от Турция. От тях 4400 са сирийци. От началото на 2014 г. техният брой сериозно се увеличава и те са около 11 000 души. Броят им е динамичен и се очаква през месеците април и май на тази година нова вълна бежанци. Според европейските закони и Дъблинското споразумение търсещите убежище чужденци могат да бъдат връщани в България, когато тя е първата страна, в която бежанците са влезли на територията на Европейския съюз. Целта е да се прекрати практиката тези хора да търсят убежище в няколко страни едновременно.

В момента в България около 7000 души имат статут на бежанци или очакват всеки момент да получат. Този статут им дава пълни права на пазара на труда. Около 1200 бежанци, живеят в бежанските центрове, защото нямат средства. Около 80% от търсещите закрила са заявили, че не желаят да останат в България и страната ни е непривлекателна за тях. Една част от тях искат да се върнат в родните си места, а други са ще се насочат към Западна Европа.

В последните години европейските страни обръщат все по-голямо значение на процесите на интеграция на бежанците. Миграционните политики на европейските страни в тази област, вкл. на България, се превръщат в интеграционни политики. Предстои разработване на Национална стратегия за адаптиране и социализиране на бежанците. Тя се изготвя от Министерство на вътрешните работи, Министерство на отбраната, Министерство на труда и социалната политика и неправителствени организации. Целта й е да се интегрират бежанците в живота на българското общество [1].

Насочваме вниманието си към практическите дейности на държавните институции и правителствените и неправителствени организации за интеграция на бежанците в България и други страни от Европейския съюз. Предстои да бъдат предложени различни мерки за подобряване на процесите на интеграция за по-бърза адаптация на получилите статут бежанци и включването им във всички публични полета. Тези дейности са:

1. Възможност за комуникация, т.е. изучаване на български език;
2. Деконцентрация на бежанците, което ще помогне за интеграцията им;
3. Насочване към трудовия пазар;
4. Насочване към образователната система;
5. Въвеждащи програми за новодошлите;
6. Достъп до услуги;
7. Жилищно настаняване;
8. Прилагане на пакет от мерки за интеграция на новоприетите бежанци от уязвими групи;
9. Прилагане на пакет от мерки за интеграция на непълнолетни и малолетни бежанци (непълнолетните и малолетни непридружени деца);
10. Повишаване на осведомеността;
11. Платформи за диалог и др.

Според Кръстева и Чолакова от Центъра за миграционни изследвания на Нов български университет в България има много програми и стратегии, както и организации за интеграция на бежанците, но всичко е само на книга без реални резултати [2].

През февруари 1992 година по силата на споразумение, подписано между Върховния комисариат на ООН за бежанците (ВКБООН) и Република България, е открито представителство в България. ВКБООН в България

оказва съдействие на властите и на гражданските организации, които работят по закрилата на бежанците и подпомага националната система за закрила в рамките на общоевропейската система за убежище. Ролята на ВКБООН в България е да подпомага, консултира в партньорство с правителствата и НПО за:

- Ефективен достъп на търсещите убежище до територията ЕС и процедури по предоставяне на убежище;
- Наблюдение и подобряване на условията на живот за търсещите убежище в приемателни центрове и други места за бежанци и гаранции за техните специални нужди по отношение на пол, възраст и други;
- Справедливи и ефективни процедури за бежански статут в съответствие с международните правни стандарти;
- Намиране на трайни решения чрез политики за интеграция и презаселване, както и създаването на положителен социален климат и отношение към бежанците [3].

Държавната агенция за бежанците към Министерски съвет (ДАБ), създадена на първи ноември 1992 г., координира и контролира провеждането на държавната политика във връзка с предоставянето на статут на бежанец и хуманитарен статут на чужденци в България. Към агенцията функционират териториалните поделения:

- Регистрационно-приемателен център в София, кв. „Овча купел“ ;
- Регистрационно-приемателен център „Военна рампа“ – София;
- Регистрационно-приемателен център „Враждебна“ – София;
- Регистрационно-приемателен център с. Баня, община Нова Загора;
- Транзитен център в с. Пъстрогор, община Свиленград;
- Бежански център в гр. Харманли;
- Бежански център в гр. Стрелча;
- Бежански център в с. Ковачевци, община Перник.

Други специализирани организации са: Асоциация за интеграция на бежанците и мигрантите (АИБМ) – неправителствена организация за общополезна дейност в областта на интеграцията на бежанците и мигрантите, Български Червен кръст, Български бежански съвет, Български хелзинкски комитет, Съвет на жените бежанки в България, Миграционна служба на „Каритас“ България и много други.

Миграцията в страните от Европейския съюз поражда законови, социални, интеграционни и други въпроси. В редица страни се разработват програми за интеграция. В повечето европейски държави общините са основните организатори и координатори на мерките и програмите за интеграция на европейските граждани в социалния живот на Европейския съюз.

В Германия например е създаден уебсайт „Да се справиш в Германия“, в който подробно се информират всички квалифицирани чуждестранни

граждани, наскоро имигрирали в страната, с цел по-бърза ориентация в професионалния и личния живот [4].

На първо място се цели да се осъществи ***контакт с новодошлите.***

За да си изгради картина на ситуацията Интеграционната агенция „Каритас" в Германия посещава множество сборни пунктове и кафета в дортмундския квартал Нордщад и провежда много разговори с емигрантите на родните им езици, за да събере информация за положението на емигрантите и техните проблеми. Интеграционната служба в Кьолн предлага например достъпни за всеки игрални и музикални групи, за да може да влезе в контакт с децата на новодошлите емигранти въпреки езиковите бариери. Този проект се осъществява с финансовата помощ на една фирма, която се занимава с недвижими имоти в проблемните квартали с концентрация на емигранти и чужденци. Един социален работник от ромски произход и студенти от университета в Кьолн се занимават с музикалната програма по време на тези занимания, които се случват пред родителите на емигрантските деца [4]. Този отворен метод на комуникация цели да намали несигурността и недоверието на емигрантските семейства в обмена на информация с интеграционните служби. По този начин се възпитава социалното поведение на децата им, а изявите в рамките на тези акции заздравяват тяхното самочувствие.

Друг важен компонент от практическата дейност с мигрантите в Германия е з***апознаване с изходната ситуация на емигрантите.*** Представители на Орднунгсамт или общинска полиция и на службата за чужденци в Дортмунд изграждат представа от каква среда емигрантите идват и в тази връзка посещават през 2011 г. пловдивския квартал Столипиново. По инициатива на младежката емигрантска организация в Дуйсбург също са осъществява посещение на градовете Шумен и Варна. Такива посещения допринасят за запознаването с условията на живот на ромите в техните родни страни. Става ясно, че проблемните ситуации на емигрантите в Германия представляват лек напредък в социален аспект за емигрантите в сравнение с тяхната родина. Немските организации започват да осъществяват контакт с родните градове на емигрантите.

Наред с това се извършва и ***обучение на кадри и практически инициативи.*** В Дортмунд интеграционната агенция „Каритас" провежда обучения на социални и административни работници в сферата на социалната работа и общинската политика за работата с новите европейски граждани. Паралелно с това се провеждат и семинари, на които емигрантската проблемата се дискутира и където се решават конкретни действия за подпомагане на чужденците. Дортмундската организация „Диакони" обучава учители и социални работници, които се сблъскват с емигрантите в училища и социални учреждения, а организацията „Планерладен" – информационни срещи,

на които немските граждани и български роми могат да дискутират относно настъпилата ситуация. На такива срещи се прожектират и документални филми за актуалната ситуация на емигрантите в техните страни [5, 6].

В шотландския град Глазгоу е създават множество консултантски пунктове, които помагат на емигрантите по отношение на намирането на жилище, откриването на банкова сметка, здравноосигурителна сметка. По този начин се обезпечава едно нормално пребиваване на емигрантите и интегрирането им в социалното всекидневие и стабилизиране на начина им на живот. В един следващ етап се очертава и внедряването им на работния пазар.

Страната ни може да почерпи опит и от Амстердам, където общината е изградила експертен център, където всеки чужденец може да получи разрешително за работа, данъчен номер и съвети как да се установи в страната в рамките на един час [7].

В заключение можем да кажем, че след присъединяването на България към Европейския съюз през 2007 г. страната ни е изправена пред нови отговорности както по отношение на укрепване на капацитета ни като външна граница на ЕС, така и по отношение на прилагането на процедурите по предоставяне на убежище и осигуряване на благоприятна среда за живот на бежанците. Географското положение на страната ни я прави транзитна по отношение на пътищата, използвани от търсещите убежище от Сирия, Афганистан, Ирак, Иран и други страни. Те минават най-често през Турция, Румъния и Гърция.

Основната ни цел сега е разработване на политики и стратегии за икономическа и социална интеграция на чуждестранни имигранти от гледна точка на ползите, с които те могат да допринесат за конкурентоспособността на държавата ни и за разширяване на културното ни многообразие. Бизнесът в България би могъл да се възползва от бежанците, като се проучи техния профил според статуса им и да се интегрират в определени сектори на икономиката като например селското стопанство, услугите и др. в определени региони на страната. Целта е бежанците да се интегрират успешно, за да не затрудняват социалната ни система. След получаването на статут те ще се задължават да учат български език и да придобият квалификация, за да могат да работят. Очаква се и общините да се включат активно в интеграционната политика по места, като по този начин се пречи на концентрацията на бежанци само в столицата. Социалната интеграция може да се постигне чрез последователна политика както на европейско, така и на национално и регионално ниво. Важно място в този процес заемат публичните органи, гражданското общество и частния сектор.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. htt://dariknews.bg
2. htt://actualno.com
3. htt://unchcr-centraleurope.org/bg/
4. htt://www.make-it-in germany.com
5. Zuwanderung aus rumanien und bulgarien, *Hintergrund, Herausforderungen und Handlungsansätze, Erfahrungen aus nordrhein-westfälischen Städten, Köln, Bonn, August 2012.*
6. *Migration und Integration als wirtschaftliche und gesellschaftliche Ordnungsprobleme (Hrsg.) R. Schomaker, C. Müller, A. Knorr, Stuttgart 2012.*
7. http://opencities.britishcouncil.org/web/index.php? home_en

Мари Артюн Мануелян, хон. ас.
mari@abv.bg
ШУ „Еп. Константин Преславски“
Педагогически факултет

ПРОУЧВАНЕ МНЕНИЕТО НА СТУДЕНТИТЕ ЗА НАЧАЛНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО ПЛУВАНЕ

Мартин Ст. Базелков

SURVEY OF STUDENTS' INITIAL TRAINING IN SWIMMING

Martin St. Bazelkov

ABSTRACT: A sociological survey has been conducted among students participating in profiled swimming instruction. Based on the processing and analysis of data, conclusions are drawn and recommendations have been made for improvement of the training in swimming.

KEYWORDS: Swimming, crawl, initial training, students

Изследването е финансирано по проект № РД-10-576/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски"

Плуването е един уникален начин за придвижване на човека във водата посредством специфични движения на крайниците и тялото. В днешно време то е прекрасно средство за поддържане на добра физическа форма и двигателна активност и може да се практикува от най-ранна детска възраст до дълбока старост. Плуването е вторият по популярност индивидуален спорт в света. Според някои експерти в далечното бъдеще плуването ще стане спорт № 1 на планетата. Чрез умението да плуват хората могат да практикуват и други спортове, свързани с водната среда.

Плуването въздейства ефективно върху почти всички мускулни групи на човешкия организъм, което го прави основно средство за физическо възпитание на подрастващите. Това налага „...бъдещите учители да бъдат в състояние да организират и провеждат обучение по плуване както през учебно време, така и през ваканционните периоди в условията на ученически лагери, водни училища, изнесено обучение и др." [3].

Организацията, методичната последователност и очакваните резултати са в пряка зависимост от целта на обучението, като се използва съответната плувна техника [1]. Стилът на плуване до голяма степен се определя и от целта и задачите на обучение на курса. При масовото обучение се изучава обикновено техниката на един плувен стил.

Обучението по плуване в развитите страни започва още в предучилищна или в начална училищна възраст. Двигателните възможности на децата в тази възраст предопределят достигането на по-бърз прираст при овладяването на основите на техниката на плувните стилове. Това не обезсмисля обучението по плуване и в по-големите възрастови групи каквато е студентската младеж. Заниманията по плуване се отличават с някои специфични особености, които се определят от анатомофизиологичните и психичните характеристики на студентите. Заниманията по плуване оказват закалително, оздравително въздействие, подобряват физическата дееспособност и забавят процесите на стареене.

Системата на обучение на студентите не се различава съществено от тази на подрастващите. В общи линии се спазват същите етапи на обучение, използването на помощни уреди и съоръжения и спазването на основните дидактически принципи – системност и последователност, достъпност и трайност в овладяването на знания, умения и навици.

Целта на изследването е да се проучи мнението, нагласите, компетенциите и възможностите на студентите за овладяване на знания, умения и навици по дисциплината плуване.

За постигане на целта си поставихме за решаване следните задачи:

1. Да се направи литературна справка по настоящия проблем.
2. Да се проведе социологическо изследване със студентите от профилираните групи по плуване.
3. Да се обобщят резултатите и направят необходимите изводи за практиката.

Предмет на изследването е технологията на обучение по плуване на студенти от ШУ "Еп. Константин Преславски".

Обект на изследването са мненията на студентите за съдържанието, формата и въздействието на профилиращото обучение по плуване.

Изследването е проведено през месец март на учебната 2013/14 учебна година със студенти от ШУ „Епископ Константин Преславски".

Анализ на резултатите:

Анализът на резултатите от анкетното проучване засяга извадка от 40 студенти, обучаващи се в групи по спорт, профил „плуване" и са поместени в таблица 1. Анкетната карта съдържа 18 въпроса, които са насочени главно към проблемите при усвояване на учебното съдържание и въздействието на заниманията в профилните групи. При някои от въпросите сбора от процентите на отговорите е възможно да надвишава 100%, защото студентите са дали повече от един отговор.

Таблица 1. *Разпределение на отговорите от анкетното проучване със студенти от ШУ „Еп. Константин Преславски“, участвали в часовете по плуване*

1. Можехте ли да плувате?		Да 20 – 50%		Не 14 – 35%			Задържах се на повърхността 6 – 15%
2. Научихте ли се да плувате?		Да 33 – 82.5%		Не 0 – 0%			Отчасти 7 – 17.5%
3. Къде по-лесно се провежда обучението по плуване?		Закрит басейн 38 – 95%		Открит басейн 7 – 17.5%			В естествени водоеми 1 – 2.5%
4.Кога преодоляхте страха от водата?		В началото 26 – 65%		След упр. за привикване с водата 13 – 32.5%			След усвояване на един стил 1 – 2.5%
5.Какъв стил искате да изучавате във ВУ?	Бруст 8 – 20%	Кроул 17 – 42.5%		Гръбен кроул 4 – 10%	Бътерфлай 13 – 32.5%		Без значение 12 – 30%
6.Кога ви бяха най-големите затруднения?	В началото 33 – 82.5%	В средата на курса 5 – 12.5%		В края 0 – 0%	През цялото време 1 – 2.5%		Не изпитвах затруднения 1 – 2.5%
7.Кои упр. ви затрудниха в началото?	За привикване 3 – 7.5%	Потапяне под вода 20 – 50%		„Гъба“ 8 – 20%	„Звезда“ 10 – 25%		„Медуза“ 3 – 7.5%
8.Кое плъзгане ви затрудни повече?	На гърди 8 – 20%	На гръб 8 – 20%		И двата вида 4 – 10%	Не срещнах затруднения 20 – 50%		
9.Кои според вас са решаващи фактори при обучението?	Пом. Съоръжения 18 – 45%	Преподавателя 29 – 72.5%	Лична екипировка 4 – 10%	Дълб. на басейна 8 –20%	Темп. на водата 12 – 30%	Темп. на въздуха 6 – 15%	Редовното посещение на часовете 24 – 60%
10. При разучаването на кое движение се затруднихте повече?		Движение на краката 25 – 62.5%			Движение на ръцете 15 – 37.5%		
11. Според вас преподавателя трябва ли да е във водата по време на час?		Да 7 – 17.5%		Не 21 – 52.5%	Не мога да преценя 12 – 30%		
12. Колко според вас трябва да е продължителността на едно занимание?		45 мин. 11 – 27.5%		60 мин. 12 – 30%	90 мин. 10 – 25%		Не мога да преценя 7 – 17.5%
13.Кои според Вас усвояват полесно плувните стилове?		Жените 0 – 0%		Мъжете 12 – 30%	Полът не е от значение 28 – 70%		
14.На каква възраст според Вас трябва да започне обучението по плуване?	До 10 год. 34 – 85%	10 – 15 год. 4 – 20%		15 – 20 год. 2 – 5%	Над 20 год. 0 – 0%		

15. Училището в което учихте разполагаше ли с басейн?	Да 3 – 7.5%	Не 37 – 92.5%	Не, но ползва басейн на територията на града 0 – 0%	
16. Участвали ли сте във форми с изнесено обучение, съчетано с плуване до завършването ви на 12. кл.?	Да, в началния етап 2 – 5%	Да, в прогимназиалния етап 2 – 5%	Не 36 – 90%	
17.Получавали ли сте травма по време на плуване?	Никога 23 – 57.5%	Само схващане на краката 15 – 37.5%	Получавал съм 2 – 5%	
18.Според Вас колко пъти в седмицата трябва да са заниманията по плуване?	1 път 4 – 10%	2 пъти 12 – 30%	3 пъти 18 – 45%	Всеки ден 6 – 15%

Първият въпрос имаше за цел да проверим предварителната подготовка на студентите при постъпването им във ВУ. Половината от отзовалите се съобщават, че в общи линии са запознати с основите на техниката на плуването. Повече от една трета не умеят да плуват и разчитат да придобият тези умения в условията на ВУ.

Успеваемостта на обучението по плуване проследихме чрез отговорите на втория въпрос и чрез проведеното паралелно педагогическо наблюдение. Значително се е увеличил относителният дял на студентите които имат самочувствието да заявят, че вече умеят да плуват. Една малка част (17,5%) скромно посочват, че притежават частични умения по един от плувните стилове.

Закритите басейни са най-удачното място за провеждане на обучение по плуване. Основание за това ни дават отговорите на 95% от анкетираните, които посочват, че закритите съоръжения са по-удобното място за подобна дейност. Естествените водоеми, освен че не са предпочитано място за обучение, но и крият много опасности за сигурността на обучаемите.

Подходящите условия, създадени в закрития басейн на Педагогическия факултет, позволяват на две трети от студентите да преодолеят страха от водната среда още в самото начало. При началното обучение по плуване целевите упражнения за привикване с водата са помогнали на почти една трета да се чувстват в безопасност в новата среда.

Обучението по плуване обикновено започва с разучаване на елементите от стиловете кроул и гръбен кроул, като се има пред вид, че движенията са по-близки до естествено-приложните движения на човека. Практиката е показала, че при тази последователност най-бързо се постигат положителни резултати. Това обяснява високия процент като обект на желание от студентите на стила кроул. Една не малка част показват предпочитания към стила бътерфлай. Това според нас се дължи на факта, че този стил е много красив и атрактивен и младите хора не случайно демонстрират афинитет към него.

Плуването, както и много други подобни дейности, създава най-големи трудности на занимаващите се в началото на неговото усвояване. Така са посочили по-голямата част от студентите. Най-големи трудности те срещат при съчетание на елементите с вдишване и издишване под вода. Затова половината от тях посочват, че потапянето под водата ги е затруднило най-много в началото на обучението. Една четвърт отговарят, че са се затруднили при изпълнението на упражнението за привикване с водната среда – „Звезда".

Определено въпросът за решаващите фактори при обучението по плуване за нас представляваше най-голям интерес. Според студентите системността и компетенциите на преподавателя оказват най-съществено значение за успеваемостта на обучението. Не на последно място те посочват и използването на помощни средства и съоръжения.

При разучаването на различните плувни стилове двата основни елемента са: движение на краката и движение на ръцете. По-голямата част от анкетираните (62.5%) са посочили, че за тях е по-трудно усвояването на движението на краката в сравнение с движението на ръцете. Както споменахме по горе, ние започваме обучението със стила кроул и гръбен кроул. Придвижването на тялото и при двата стила става приоритетно чрез движението на ръцете. Краката играят повече поддържаща роля. При отделните упражнения за крака скоростта на придвижването е минимална, което създава чувство за неудовлетвореност у студентите.

Важен е въпросът за мястото на преподавателя по време на учебния процес.

Голяма част от анкетираните (52.5%) посочват, че той не трябва задължително да е във водата заедно с обучаемите. Една трета (30%) не могат да преценят дали това ще подобри качеството на учебния процес.

Друг въпрос, който заслужава внимание, е каква да бъде продължителността на заниманията по плуване. Отговорите на този въпрос са разпределени почти по равно между 45, 60 и 90 минути.

Според нас тези, които умеят да плуват, смятат, че за тях е достатъчно времето от 45 мин. или 60 мин., тъй като за това време те реализират един приличен обем натоварване. За начинаещите обаче, които не се чувстват сигурни във водата и имат нужда от повече почивки между упражненията, е необходимо заниманията да бъдат по-продължителни.

Полът не е от особено голямо значение за обучаемите. Това става ясно от отговорите на въпрос №13. По-малко от една трета от студентите смятат, че мъжете имат по-добри възможности при овладяването на техниката на плувните стилове. 70% твърдят, че всички могат да се научат да плуват, независимо от това дали са мъже или жени.

Студентите са единодушни за това на каква възраст е удачно да започне обучението по плуване. Според тях това са ранните детски години. 85% са

посочили именно тази възраст. Тяхното мнение съвпада с това на повечето специалисти в тази област. В тази връзка отговорите на следващия въпрос разкриват своеобразно противоречие. Само една малка част от студентите (7.5%) са имали възможност да ползват басейн и да се обучават по плуване в училището, в което са учили. Причините за това са разнопосочни и от най-различно естество, които не са предмет на настоящата разработка. Само 10% от анкетираните заявяват, че са участвали в изнесени курсове по плуване до завършването си на 12. клас. Може би причината за този малък процент е отсъствието на специалисти по плуване в основна и гимназиална образователни степени на СОУ, които да организират подобни изнесени форми на обучение. Независимо от изнесените факти, половината от отзовалите се заявяват, че умеят поне един от плувните стилове. Това ни дава право да предположим, че те са се обучавали самостоятелно или от неспециалист. Поради тази причина не всички от тях са с правилно усвоена техника на плуване. Неправилно усвоените двигателни навици създават допълнителни затруднения при разучаването и усъвършенстването на основните плувни стилове.

Системното практикуване на повечето спортни дисциплини неминуемо се съпровожда от различни по характер травми, които в някои случаи оставят и трайни увреждания. Плуването се различава съществено по този признак, което го прави привлекателен за всички възрасти. Почти всички, които участваха в анкетата, не са получавали сериозни травми по време на плуване. Малко повече от една трета са имали само леки мускулни схващания, които са били моментни или единични случаи и не са оставили никаква трайна следа.

Според болшинството от студентите заниманията по плуване трябва да бъдат поне 2-3 пъти седмично. Най-малък е процентът на посочилите (10%), че едно занимание на седмица е достатъчно. Студентите имат правилно разбиране за спазване на принципа за системност при спортните занимания. Ясно е, че епизодичните занимания със спорт имат минимален ефект и не носят нужното удовлетворение.

ИЗВОДИ:

1. Литературният обзор разкри, че плуването е сред първите места по популярност в света. То е отлично средство за поддържане на добра физическа форма и двигателна активност и може да се практикува от всеки независимо от пола и възрастта. Упражненията във водна среда въздействат ефективно върху цялото тяло без да натоварва ставите, което ги прави достъпни и за хора в по-напреднала възраст.

2. Анализът на резултатите от социологическото проучване показва, че студентите, които имат известни умения в определен стил, успяват да подобрят своята техника и да разширят познанията си. Начинаещите в рамките на проведения курс успяват да усвоят основите на поне един от плувните стилове.

3. Според студентите решаващите фактори за успеваемостта на обучението са: компетентността на преподавателя, системното посещаване на занятията и не на последно място удобният закрит басейн, съобразен с изискванията за безопасност. Поради тази причина затрудненията на обучаемите са били само в началото, докато привикнат с новата среда и неестествените движения, характерни за плувните стилове.

4. Най-подходящата възраст за обучение по плуване е предучилищната и началния етап на основна образователна степен, независимо от пола. От отговорите на анкетираните става ясно, че малко са учебните заведения, които разполагат с плувни басейни.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Базелков, С., И. Лазаров. (2007): *Плуване. Учебно помагало*. Шумен.
2. Попов, И., Г. Валтер, Х. Константинов. (1986): *Плуване от А до Я*. София.
3. Попов, И., Д. Живков, П. Кутинчева. (1980): *Плуване. Методическо ръководство.* София.
4. Попов, И., П. Кутинчева. (1988): *Методика на обучение и спортно-педагогическо майсторство по плуване.* София.
5. Рачев, Т. (1980): *Плуване – ръководство за практически занимания.* София.
6. Христосков, П. (1976): *Плувайте кроул.* София.
7. http://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BB%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B5
8. http://zdrave.rozali.com/saveti-zdrave/pluvane-za-zdrave.html
9. http://www.chervenata-shapchitsa.com/News/view/30

Мартин Стефанов Базелков, преподавател
ШУ „Еп.Константин Преславски“
Педагогически факултет
Катедра „ТМВФ и спорт“

„НАЙ-ЛЕСНИЯТ КУРС ПО ПИАНО“ НА ДЖОН ТОМПСЪН В УЧЕБНАТА ПРАКТИКА

Меглена Ж. Апостолова

JOHN'S THOMPSON'S EASIEST PIANO COURSE IN THE TEACHING PEACTICE

Meglena Zh. Apostolova

ABSTRACT: The purpose of this work is to introduce John Thompson's Easiest Piano Course to the Bulgarian piano teachers' attention. It analyses the main principals the author follows to help the piano beginners build important and useful piano playing and piano-music reading skills in the easiest way. The method also aims to make difficult and complicated tasks not just easy, but to be reached with a lot of fun and pleasure. Another advantage of using these piano books is that the method gives an appropriate approach to the piano by the future Music teachers, because it builds a quality repertoire of music and songs at the very beginning of their piano education.

KEYWORDS: piano method for beginners, piano reading, piano playing, piano repertoire, music teachers

Изследването е финансирано по проект № РД-10-584/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Джон Съливан Томпсън (1889-1963) е известен американски пианист, композитор и преподавател. Той е роден в Уилиямстаун, Песилвания. Имал е многообещаваща концертна кариера и още преди да навърши 25-годишна възраст е реализирал концертни турнета в повечето големи градове в Европа и Америка. Поради здравословни причини и започването на Първата световна война той бил принуден да се върне в САЩ. Така започва неговата дълга и изключително успешна кариера на музикален педагог. Джон Томпсън е ръководил 3 от най-известните консерватории в САЩ: във Филаделфия, Индианополис и Канзас сити. Той умира в Аризона през 1963г. след тежко боледуване.

Педагогическата практика на Джон Томпсън го довежда до определени и оригинални идеи за преподаването на пиано. Той бързо става известен с усилията си да заинтригува младите хора и да спечели интереса им към клавирното музициране. Джон Томпсън създава методически системи за изучаване на пиано, които стават едни от най-успешните и обичани методи за много преподаватели и ученици по пиано по целия свят. Те се използват активно и са залегнали в програмите за обучение по пиано на някои от най-известните и

уважавани международни музикални бордове като например: Обединеният Борд на Кралското Музикално Училище – Лондон, Колежа Тринити – Лондон, Австралийският Музикален борд и др.

Джон Томпсън е един от създателите на т.н. "Middle C Method" (Методът "Средно До"), при който учещият се запознава едновременно със Сол ключ и Фа ключ. При този метод преподаването на нотите на Сол и Фа ключ става едновременно с поставянето на ръцете на пианото и оформянето на правилната позиция на ръката (т.е. още с първите стъпки на пианото). Тръгва се от До на първа октава, като партитурата за дясна ръка е изписана на Сол ключ, а за лявата ръка – на Фа ключ. Нотният запис постепенно се разширява нагоре за Сол ключ и надолу за Фа ключ до достигане на пълната петпръстна позиция на дясна и лява ръка (т.е. от До на първа октава до Сол на първа октава на Сол ключ и от До на първа октава до Фа на Малка октава на Фа ключ).

Джон Томпсън създава своя "Най-лесен курс по пиано" (част 1, 2, 3 и 4) с цел да представи на младите пианисти най-лесния начин да се научат да свирят на пиано. Курсът има за цел и развитието на гладко "четене" на нотите на Сол и Фа ключ – двата основни музикални ключа, които се използват в клавирната партитура (една от най-трудните задачи за начинаещите пианисти). С тази цел, освен музикалния материал за свирене, Джон Томпсън включва в своя метод и много специално създадени упражнения за "четене" на клавирна партитура и свирене на "Prima vista" на пиано.

Всяка част е завършена сама за себе си и представлява цялостен комплекс от основен и допълнителен материал за усвояване на задачите на обучението като: упражнения за писане на ноти, упражнения за четене и свирене от пръв поглед, технически упражнения и упражнения за затвърждаване на научения материал. Отделните части следват логиката на правилното и последователно усвояване на умения за свирене на пиано, четене на клавирна партитура, компетентности и знания по елементарна теория на музиката на съответните нива, необходими за озвучаване на нотния текст. Курсът е оформен в отделни последователни и логични стъпки, а не в уроци. Това дава изключителна свобода на преподавателя по пиано да адаптира учебният материал към различни типове обучаващи се и гарантира възможността за прилагане на индивидуален подход, който е толкова необходим при клавирното обучение. Именно индивидуалният подход подсигурява достигането на максимален резултат при обучението по пиано – в зависимост от възможностите на обучавания за усвояването на представените педагогически проблеми. Цялостният курс е замислен с идеята да покаже по колко истински музикален начин и с колко радост обучаваният може да прогресира (вместо колко бързо може да напредне – както е в много други системи).

Част първа е съзнателно ограничена до определен лимит. Тя обхваща само 5 ноти нагоре и 5 надолу от До на Първа октава (съответно на Сол и на Фа ключ), които се усвояват едновременно с усвояването на 5-пръстовата по-

зицията на всяка ръка, както и с ритмични конфигурации стигащи максимум до четвъртина нота и четвъртина пауза.

Част втора продължава от точното ниво, където част първа е свършила. Тя започва със затвърждаващи наученото от първа част специално композирани упражнения. Тук се представят нови нотни височини, нови нотни трайности, нови ритмични комбинации. Новият материал е значително повече от този в част първа. Поради това авторът е включил подпомагащи упражнения за усвояване на материала поотделно ръцете, което да улесни обучавания преди свиренето с двете ръце заедно. Пръстовите упражнения са обикновено 4-тактови, те тренират 5-пръстовите позиции на дясна и лява ръка. Понататък във част втора са представени гами и гамовидни пасажи със смяна на позициите на ръцете и комбинирането им в по-дълги поредици от тонове. В края на част втора става се появяват и първите хармонични интервали, а също и най-елементарните тризвучия като акорди, както и съответстващите им арпежи. Както Джон Томпсън обяснява, целта на навлизането в акордовия пианизъм е да позволи на обучаваните да получат усещането за хармоничен акомпанимент преди да са започнали да учат елементарна теория на музиката и обръщенията на акордите – което разбира се може да стане само след усвояване на знания за гами и интервали.

Част четвърта акцентира върху фразировката. Тази част се е заела със задачата да покаже колко важно е разбирането, свиренето и слушането на музикалната фраза като неделима и логична поредица от музикални звуци, вместо възприемането на музиката тон по тон (т.е. като отделни звуци и ноти). Джон Томпсън счита това като една от първите стъпки към клавирната интерпретация. Задачата на преподавателя тук е да обърне вниманието на студента към факта колко е важно да се свири всяка фраза по различен начин. Тук са намерили място като важна страна на пиано интерпретацията и различните видове клавирни артикулации като: legato, staccato и т.н. За да подпомогне усвояването на различните видове клавирни щрихи, авторът предлага и собствена версия на известните технически упражнения на Ханон (Hanon Studies), адаптирани към стандартната практика на повечето учители по пиано на начинаещи пианисти. Тук на базата на клавирните гами (използвани и като мелодии, и като акомпанименти) се разясняват и понятията “цял тон” и “полутон”. По-нататък се развиват знанията и техниката за свирене на тризвучия (и като акорди, и като арпежи).

Част трета съдържа и първото представяне на Доминант-септакорда заедно с разрешенията му: без да е анализиран от гледна точка на хармонията, той е представен само като акордова схема, която всеки пианист трябва да научи и наизусти поради честата поява на този акорд в клавирните пиеси на този етап от обучението. Тук се развиват и знанията за музикалната арматура – стига се до тоналности до три знака (3 диеза или 3 бемола). В част трета за пръв път се появяват приложения: първото приложение съдържа гамите на

тоналностите до 3 знака, които се срещат в педагогическия нотен текст; второто приложение представлява първият музикално-терминологичен речник, включващ музикалните термини, които начинаещият пианист е необходимо да знае на този етап от обучението си и които би трябвало вече да е усвоил в течение на работата си над музикалния материал в тази част не само теоретически, а чрез реалната клавирна практика.

Поради факта, че в част трета на курса са включени много нови технически умения и нови теоретични знания, Джон Томпсън съставя част четвърта за да даде възможност на младите пианисти да усвоят и доразвият знанията, компетенциите и компетентностите от част трета. Ето защо тук няма да намерим много нови технически проблеми. Целта на музикалния материал е по-скоро да помогне на младия пианист да усъвършенства вече наученото и да добие техника да прилага с лекота и увереност наученото в практиката. Новостите тук са: много нови пиеси в нови тоналности и усвояването на техните гами, разширяване на обема от нотни височини със специален акцент върху нотите на допълнителните линии и добиване на техника за бързото им разчитане и изсвирване. Специално внимание е обърнато на разбирането и упражняването на нотите върху допълнителните линии между двете клавирни петолиния (на двата различни ключа) – те са представени и разяснени с допълнителни схеми, обяснения и упражнения. По отношение на ритъма, тук е обърнато сериозно внимание върху точкуваните комбинации и тяхното явяване в различни видове размери и тактове. Пръстовата техника добавя изучаването на смяната на пръстовката при свирене на повтарящи се ноти. 5-пръстовата позиция на ръката се обогатява и разширява с новата техника: прехвърляне на палеца под останалите пръсти. В част четвърта също се акцентира специално върху педализацията.

Самият автор счита, че с изключение на гореспоменатите нови умения и знания, част четвърта е преди всичко предназначена да затвърди вече наученото, да даде възможност на начинаещия пианист да изпита удоволствие от вече усвоеното, да се наслади на плодовете на работата, която вече е свършил и в същото време да развие по-добра техника и музикалност, да постигне подълбоко разбиране на музикалното произведение.

Джон Томпсън смята, че обучаваният трябва да постигне възможно най-доброто артистично изпълнение на материала от тази част и максимални усилия трябва да се положат именно в тази посока – както от преподавателя, така и от ученика.

"Най-лесният курс по пиано" на Джон Томпсън е много подходящ за приложение при начално обучение по задължително пиано на студентите – бъдещи учители по музика поради следните причини:

1. Обучението става на базата на много качествен музикален материал, включващ всички най-популярни англо-американски песни. Така още с пър-

вите си стъпки на пианото, бъдещият учител по музика има възможност да започне да събира репертоар от детски песни, които са му необходими за бъдещата му работа.

2. Учебният материал е много добре обмислен, подходящо подбран и адаптиран. Прогреса на начинаещия пианист става на малки стъпки, като включва изключително подробни детайли, необходими за клавирното изпълнение, представени в лесен за усвояване формат и по начин, доставящ радост и удоволствие на обучавания още от първите му стъпки на пианото. Много от песните са с акомпанимент, което развива хармоничното мислене на студента от самото начало и създава приятни моменти, дава възможност за ранно камерно музициране (студент-преподавател или двама студенти).

3.“Най-лесният курс по пиано” на Джон Томпсън се съчетава много успешно с най-използваните клавирни начални системи в България като например: Началните школи по пиано на Лидия Кутева или на Възкресия Вълчанова. Те са базирани на същия принцип на обучение – т.нар. “Средно До” метод. Те също използват много песенен музикален материал, но от български произход. Съчетаването им с “Най-лесният курс по пиано” на Джон Томпсън дава възможност за разширяване на музикалния репертоар на бъдещия музикален педагог на интернационална основа. Ако комбинираме качествено ръководство на обучението по пиано от страна на преподавателя с редовни упражнения от страна на студента, в края на обучението си по задължително пиано в специалност Музикална педагогика бъдещият учител би постигнал добра база от музикално-клавирни компетенции и компетентности за четене и свирене на клавирна музика в пиано соло или пиано дуо аранжимент, както и солиден репертоар от песни с акомпанимент не само от българската традиция, но и от най-популярните чуждестранни детски и училищни песни.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Thompson, J. (1996): The easiest piano course, part one, Willis Music Company, USA.

2. Thompson, J. (1996): The easiest piano course, part two, Willis Music Company, USA, 1996

3. Thompson, J. (1996): The easiest piano course, part three, Willis Music Company, USA.

4. Thompson, J. (1996): The easiest piano course, part four, Willis Music Company, USA.

Меглена Живкова Апостолова, доц. д-р
meglenaapostolova@yahoo.co.uk
Шуменски университет “Епископ Константин Преславски”,
Педагогически факултет

ВЪЗПРИЯТИЕ НА ЧОВЕШКОТО ЛИЦЕ

Милко В. Иванов

PERCEPTION OF HUMAN FACE

Milko V. Ivanov

ABSTRACT: The issue presents modern ideas about the perception of human face and its importance in human communication.

KEY WORDS: face perception, face recognition, facial attractiveness.

Изследването е финансирано по проект № РД-10-583/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

В тази област на психологията усилията на учените са концентрирани върху установяването на закономерностите, чрез които човешкото лице се възприема, разпознава, запомня. Търсят се основните характеристики на развитие на възприятието през различните възрасти, влиянието на половите особености, ролята на различните мозъчни структури в този процес. Специалното внимание се налага поради това, че човешкото лице е обект, чието възприятие се различава от възприятието на другите обекти от окръжаващия свят (Tottenham. & Leon, 2006; Guo et al., 2006). Поради голямото си значение човешкото лице се е обособило в отделна категория, при чието възприятие действат различни закономерности от общите.

Много от усилията са съсредоточени върху разгадаване начина, по който се обработва информацията постъпваща от лицето. Съществуват две основни хипотези относно този процес. Едната приема, че човешкото лице се подлага на цялостна обработка, а другата – че в основата на възприятието на лицето стоят отделните лицеви компоненти. Конфигурационната информация включва глобалния модел на лицето, като се имат предвид взаимовръзките между отделните компоненти, а аналитичният модел е свързан с отделните лицеви компоненти, които могат да бъдат уточнени без съотнасянето им към другите.

В по-голямата си част изследователите приемат идеята, че възприятието се осъществява посредством доминираща конфигурална обработка на постъпващата информация (Bliem, 1998; Thomas, 2001; Young et al.,1987; de Heering et al., 2007; Anaki et al., 2007).

Основна трудност при обобщаването на резултатите е свързана с използването на различна терминология от различните автори – глобален и локален модел на обработка на информацията (Bleim,1998), холистичен (Saumier et al., 2001), гещалт (Wenger, 2001), компонентен и конфигурационен (Sergent 1984), първостепенни и второстепенни характеристики на лицето (Rhodes, 1988).

На настоящия етап, като се имат предвид резултатите от изследванията, може да се приеме, че при възприятието на човешкото лице действат както холистичната, така и компонентната обработка на информацията, като доминираща роля има първата. В зависимост от конкретната ситуация на възприятие, водеща роля може да получи компонентната информационна преработка, тъй като лицето притежава както конфигурационни, така и компонентни характеристики, които са различни по своята същност, а процесите на обработка могат да се развиват паралелно (Sergent, 1984).

Доминиращата роля на конфигурационната обработка на информацията при възприятието на човешкото лице се доказва посредством експериментите изучаващи възприятието на инверсирано лице. Според теорията за лицевата схема (Goldstein и Chance, 1980), тъй като човекът е постоянно изложен на въздействието на човешки лица като клас от стимули в своето индивидуално развитие, постоянно се увеличава и знанието му за този клас. Така че "нормалната" лицева схема е "правото" лице, което води и до проблеми при възприятие на "обърнатото" лице.

Опитите, проведени с възприятие на инверсирано лице доказват, че при инверсия конфигурационната информация губи доминиращото си значение и водеща става обработката на информацията, идваща от отделните компоненти на лицето (Liezhong, McCleery, & Kong, 2006). Чрез серия от експерименти свързани с възприятието на "прави" и "обърнати" лица R. Amishav и R. Kimchi (2010) доказват интегралното действие на конфигурационната и компонентната обработка на информацията.

Може да се заключи, че възприятието на лицето е мултидетерминиран процес, за чиято ефективност допринасят, както локалните, така и глобалните характеристики на лицето (Uttal, 2001). Тази теза се доказва и с данни от изследването на K. Curby et all. (2012), при което се установява, че преживяването на негативни емоции намалява степента на конфигурална обработка на лицето и увеличава ролята на аналитичната.

При разпознаването на лицето действат перцептивни и когнитивни процеси. Разпознаването включва съвпадение между продуктите на структурното кодиране и по-рано запазени структурни кодове описващи познати лица. Когнитивната система "решава" дали в конкретния случай става дума за пълно съвпадение и разпознаване или за прилика в някаква степен. Участието на перцептивните и когнитивни процеси осигурява много по-голям брой предиктивни параметри, отколкото участието само на един от двата вида процеси (Burton, Bruce, Hancock, 1999).

Важна роля за разпознаването играят изградените прототипи. В паметта се съхранява прототип на лице, върху който се нанасят индивидуални девиантни черти, което ни помага да различим едно лице от друго (Haig, 1986). Хората кодират лицата като ги отнасят към базов модел прототип (Valentine, Bruce, 1986). Прототипите се изграждат на основата на осредняване на вариациите на лицата (Cabeza et al., 1999). Разпознаването на лицето преминава през два етапа: 1.) етап на категоризация на обекта на възприятие като човешко лице; 2.) етап на идентификация на лицето (Jia et all., 2002).

При разпознаването на лицето взема участие информацията от конфигурацията на лицето и от отделните негови характеристики. Тези два типа обработка на информацията действат паралелно и трудно може да се разграничи приносът на всеки по отделно за реализация на разпознаването (Cabeza, Kato, 2000; Collishaw, Hole, 2000). Тезата на тези автори е развитие и допълнение към разпространената по-рано идея, че конфигуралната информация е по-значима за разпознаване на лицето.

Една част от изследванията в тази област са посветени на развитието на процесите на възприятие през индивидуалният живот на човека. Приема се за установено, че тези процеси се развиват прогресивно от най-ранно детство до настъпването на зрелостта (Myung-Sung, Thompson,1995). Установена е способността на новородени (12,5 – 201 часа от раждането) да разпознават лицата на майките си. Разпознаването в тази възраст се свързва със запомнянето на отделни компоненти на майчиното лице. Между седмия и десетия месец децата могат да оценяват взаимовръзките между различните компоненти на лицето (Younger, 1992) и да възприемат лицето като конфигурация (Cohen, Cashon, 2001). На шестгодишна възраст децата могат да разпознават холистично човешкото лице (Pellicano et all., 2006). На десетгодишна възраст се увеличава способността на детето да обработва едновременно повече лицеви компоненти, което е причина за подобряване възможностите му да разпознава лица (Pedelty, Levine, Shevell, 1985).

Някои автори разкриват промяна в постоянната линейна тенденция на развитие на възможностите за разпознаване на човешкото лице и посочват известен регрес в развитието между 12 и 14 годишна възраст (по Myung, Thompson, 1995). След преодоляване на забавянето в развитието на процеса в този възрастов етап, през 16-та година от индивидуалният живот се приема, че той е достигнал развитието на възрастния човек.

По време на зрелостта възможностите за разпознаване на лицата се проявяват в зависимост от натрупания опит на личността. По време на старостта се увеличават грешките при разпознаването на лицата, но това увеличение се дължи не на промяна на възможностите за разпознаване, а по-скоро на отслабване на паметта и трудности при съпоставяне на възприетото лице, с това,

което е запазено в паметта, както и с намаляването на когнитивния статус (Lott et all., 2005).

Важна част от информацията възприемана от лицето е свързана с възрастта на човека. В множеството изследвания посветени на тази тема се очертават общи закономерности. Възприятието на признаците на възрастта за разлика от възприятието на други характеристики, е стабилно и не се влияе от инверсията, защото съответната информация се възприема както от холистично, така и от характеристиките на вътрешните лицеви компоненти – нос, уста, очи и пр. (George, Hole,2000). Поради богатството на информацията постъпваща от лицето може да се твърди, че въпреки възрастовите изменения, основните структурни физически характеристики на лицето остават неизменни в определена степен, което улеснява разпознаването му.

При изследванията на възприятието на възрастта на другите по лицето се оказва, че всяка възрастова група показва по-добри резултати при определяне възрастта на хора от своята възрастова група (George, Hole, Scaife, 2000b). Доказва се, че познатостта на лицето влие съществено върху определяне възрастта на индивида (Bruyer et al., 2007).

От лицето се получава информация за още една важна характеристика – индивидуалния пол. Подобно на определянето на възрастта и при определяне на пола информацията се получава от широк спектър от признаци на различни компоненти на лицето. Приема се, че определянето на пола е в зависимост от информацията, която постъпва от отделни лицеви характеристики, за разлика от информацията за възрастта, която е зависима от цялостната конфигурация на лицето (Yamaguchi, Kato, Akamatsu,1996).

Установено е, че водещ признак, който влияе при определяне на пола, е състоянието и цветът на кожата на лицето (Hill, Bruce,1996). Важни компоненти от лицето, които помагат за класифициране на пола са носът (Chronicle et al.,1995), веждите и лицевият контур (Yamaguchi et al., 1996).

Във възрастов план първоначално разграничаване на пола е отчетено при 8-месечни деца (Yamaguchi,2000), а при седем годишните разпознаването на пола надхвърля случайността (Wild et al., 2000). В същото изследване е показано, че независимо от възрастта, изследваните лица изпитват по-големи трудности при определяне пола на дете, отколкото на възрастен човек.

Установено е, че жените са по-точни при определяне на пола от лицевите признаци като това е валидно за целия жизнен цикъл (Sommer et all., 2013).

Голяма част от изследванията на възприятието на човешкото лице са посветени на възприятието на лицето между представителите на различните раси и етнически групи. Оказва се, че съществува ярко изразен междурасов ефект – хората са много по-добри при възприятие и разпознаване на представителите на своята расова и етническа група, отколкото при възприятието и разпознаването на други групи (Sporer,2001).

Съществуват няколко хипотези, които се опитват да обяснят този ефект. Най-популярната от тях е свързана с идеята, че проблемите на възприятието и разпознаването на другата расова или етническа група се дължат на липсата на опит в контактите с външната група (Bar-Haim et all., 2006 и др.). С увеличаването на опита намаляват съответно и разликите при възприятието на лицата им и този ефект може да бъде премахнат(Anzures et all., 2013). От изследванията е установено, че липсата на опит при възприятие на лицата от друга група предполага аналитична обработка на информацията, а на тези от своята група – холистична.

Има предположения, че разликата при възприятието се получава поради акцентиране върху лицевата информация, която определя расата, като това става за сметка на информацията, която индивидуализира лицето и спомага за неговото разпознаване (Levin, 2000).

Съществуват проучвания изучаващи и ролята на отделни лицеви компоненти при възприятието. Разкрива се, че различните компоненти имат различна значимост при възприятието на лицето. Поради взаимозависимостта на двата типа обработка на информацията (холистична и компонентна) от значение за възприятието е и самото разположение на отделните лицеви компоненти (Tanaka, Sengco, 1997). В същото изследване авторите доказват, че отделните компоненти се разпознават най-добре в позната конфигурация, след това в нова конфигурация и най-трудно се разпознават в изолация от лицето. Промяната на разположението на един компонент от лицето затруднява разпознаването не само на този компонент, но и на тези, чието разположение не е променяно (пак там).

При разглеждане на значимостта на външните компоненти на лицето (контур на главата, уши и пр.) и вътрешните (очи, нос, уста и пр.) се установява, че разпознаването на едно лице става по-бързо по вътрешните, отколкото по външните компоненти (Young et al., 1985). Затова и разместването на вътрешните компоненти е по-забележимо от разместването на външните (Hosie et al., 1988).

Освен на вътрешни и външни, лицевите компоненти могат да бъдат групирани и по вертикала. Този тип класификация се оказва доста полезен при изучаване възприятието на лицето. В изследванията се разкрива значимостта на горната част на лицето (чело, вежди, очи) за разпознаване на дадена лицева конфигурация (Lacroce et al.,1993). Възприемащите се оказват най-чувствителни към промените на месторазположението най-вече на устата, следвана от очите и след това от носа (Haig,1984).

При проучванията на значимостта на отделните компоненти на лицето за неговото разпознаване различните автори достигат до различна значимост в зависимост най-вече от експерименталните си постановки. Според G. Rhodes (1988) от значение са параметрите на лицевите компоненти, както от първи

ред (очи, вежди, уста), така и тези от втори ред (позиция на очите, пространствени връзки между вътрешните черти, формата на брадата).

Според N. Haig (1986) доминиращо влияние в процеса на възприятие и разпознаване на лицето има контура на главата, следван от комбинацията между очите и веждите, от устата и носа.

M. Ruiz-Soler & F. Beltran (2012) обръщат внимание на важността на очите и устата за разпознаване на човешкото лице тъй като тези компоненти се възприемат най-бързо в сравнение с останалите лицеви компоненти.

Друг аспект на изучаване на лицевото възприятие е свързан с атрактивността. Известно е значението на лицевата привлекателност за протичане на човешките взаимоотношения и установяване на параметрите, които определят едно лице за атрактивно, е от съществено значение за изучаването на отношенията между хората.

Изследователите на проблема приемат, че има значимо съгласие между оценките на лицевата атрактивност между представителите на различни култури (Penton – Voak & Perrett, 2000).

Съществуват три основни схващания, които обясняват атрактивността на лицето. Най-популярното от тях, е че осредността (averageness) на човешкото лице и неговите компоненти определя степента на атрактивност. Тази хипотеза е издигната от J. Langlois и L. Roggman (1990). Предположението, че лицевите конфигурации с осреднени параметри се възприемат като най-атрактивни е свързано с процеса на създаване на лицеви прототипи в индивидуалния живот, които улесняват разпознаването на лицата.

Според G. Rhodes et al. (2002) осреднените лицеви черти сигнализират за качеството на партньора като абстрахиращите механизми, който създават когнитивните прототипи допринасят за атрактивността на осреднените лицеви конфигурации. В този смисъл може да се приеме, че средността на лицевата конфигурация е универсалният стандарт за атрактивност. Хипотезата за атрактивността на човешкото лице като резултат от осредността на лицевата конфигурация е частично потвърдена експериментално.

Съществуват автори, които в изследванията си не потвърждават тази закономерност. В изследване на J. Pollard et al., (2001) реалните лица, които са определени като атрактивни са както сходни, така и твърде различни от осреднения прототип, което дава основание на авторите да не приемат тази хипотеза за атрактивността на човешкото лице.

Друга хипотеза предполага, че в основата на лицевата атрактивност е симетричността между отделните лицеви компоненти. Приема се, че симетрията е израз на стабилност в развитието на индивида, а отклоненията от симетрията са резултат от невъзможността на организма да се справи с някои от влияещите му фактори (Rhodes et al., 2001).

G. Rhodes et al. (1999) варират симетрията и осредността на лицето независимо една от друга и откриват, че и двата аспекта на лицевата конфигурация имат своя принос за възприятието на атрактивността.

Третата теория за лицевата атрактивност е свързана с вторичните полови белези. Както и при другите животински видове, така и при хората, доброто развитие на вторичните полови характеристики служи за демонстрация на добре функциониращ организъм. Типичните женски черти (малка долна част на лицето, пълни устни, високи вежди и др.) сигнализират за младост и репродуктивни възможности, което повишава възприеманата атрактивност (Thornhill & Gangestad, 1999). Съществуват и доказателства за предпочитания на жените към ясно изразени мъжки лицеви характеристики (изпъкващи скули, голяма челюст и др.) (Scheib et al., 1999).

За отбелязване е фактът, че оценките за женствеността и атрактивността на женските лица са сходни – високите оценки за едната характеристика отговарят на високи оценки за другата, докато при мъжките лица не съществува подобна еквивалентност между атрактивност и мъжественост (O`Toole et al., 1998; Valenzano et all., 2006).

Към тези три основни фактора, които влияят върху степента на възприеманата лицева атрактивност L. Zebrowitz и G. Rhodes (2002) прибавят също така позитивните емоционални лицеви изрази, младеченския вид на лицето, познатостта на възприеманото лице.

От значение за възприемането на атрактивността на човешкото лице е и времето, за което то се извършва. M. Rashidi et all. (2012) доказват, че с повишаване на времето за възприятие намалява възприетата атрактивност.

Съществуват и изследвания, посветени на приноса на различните лицеви компоненти за възприятието на атрактивността. За тази на женското лице от значение са младенческите характеристики на лицето като големи очи, малък нос, малка брадичка. Също така за привлекателността допринасят ясно очертаните скули и малки бузи (Cunningham, 1986). Значението на големите очи за възприятието на атрактивността се потвърждава от S. Geldart et al., (1999).

В изследване на S. McKelvie (1993) широко разделените очи, късият нос, и по-високото разположение на компонентите върху лицето се определят като характеристиките, които определят атрактивността.

В това направление изследванията са частични и все още не всички лицеви компоненти са попаднали в полето на изследователския интерес.

REFERENCES:

1. Amishav R., & Kimchi, R. (2010). Perceptual integrality of componential and configural information in faces // Psychonomic Bulletin & Review, 5, 743-748.

2. Anaki, D., Boyd, J., & Moskovitch, M. (2007). Temporal integration in face perception: Evidence of configural processing of temporally separated face parts // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Perfomance, 1, 1-19.

3. Anzures, G., Quinn, P., Pascalis, O., Slater, A., Tanaka, J., & Lee, K., (2013). Developmental origins of the other-race effect // Current Directions in Psychological Science, 3, 173-178.

4. Anzures, G.,Quinn, P.,Pascalis, O., Slater, A., Tanaka, J., & Lee, K. (2013). Developmental origins of the other-race effect // Current Directions in Psychological Science, 3, 173-178.

5. Bar-Haim, Y., Iziv, T., Lamy, D., & Hodes, R. (2006). Nature and nurture in own-race face processing // Psychological Science, 2, 159-163.

6. Bliem, H. (1998). Experimental and clinical exploration of a possible neural subsystem underlying configurational face processing // Brain and Cognition, 1, 16-18.

7. Bruyer, R., Mejias, S., & Doublet, S. (2007). Effect of face familiarity on age decision // Acta Psychologica, 2, 159– 176.

8. Burton, A., Bruce, V. & Hancock, P. (1999). From pixels to people: A model of familiar face recognition // Cognitive Science, 1, 1-31.

9. Cabeza, R. & Kato, T. (2000). Features are also important: Contributions of featural and configural processing to face recognition // Psychological Science, 5, 429-433.

10. Cabeza, R., Bruce, V., Kato, T. & Oda, M. (1999). The prototype effect in face recognition: Extensions and limits // Memory and Cognition, 1, 139-151.

11. Chronicle, E, Chan, M., Hawkings, Ch., Mason, K. et al. (1995). You can tell by the nose: Judging sex from an isolated feature // Perception, 8, 969-973.

12. Cohen, L. & Cashon, C. (2001). Do 7-month old infants process independent features or facial configurations? // Infant and Child Development, 1-2, 83-92.

13. Cottrell, G., Dailey, M., Padjett, C. & Adolphs, R. (2001). Is all face processing holistic? The view from UCSD // In M. Wenger & J. Townsend (Eds.) Computational, Geometric, and Process Perspectives on Facial Cognition. NJ. Lawrence Erebraum Associates, 347-395, (514pp).

14. Cunningham, M. (1986). Measuring the physical in physical attractiveness: Quasi-experiments on the sociobiology of female facial beauty // Journal of Personality and Social Psychology, 5, 925-935.

15. Curby, K., Johnson, K., &Tyson, A. (2012). Face to face with emotion: Holistic face processing is modulated by emotional state // Cognition & Emotion, 1, 93-102.

16. de Heering, A., Houthuys, S., Rossion, B. (2007). Face processing is mature at 4 years of age: Evidence from the composite face effect // Journal of Experimental Child Psychology, 1, 57-70.

17. Geldart,S., Maurer, D., & Carney, K. (1999). Effects of eye size on adults' aesthetic ratings of faces and 5-mohth –olds' looking time // Perception, 3, 361-374.

18. George, P., & Hole, G. (2000). The role of spatial and surface cues in the age-processing of unfamiliar faces // Visual cognition, 4, 485-509.

19. George, P., Hole, G. & Scaife, M. (2000b). Factors influencing young children's ability to discriminate unfamiliar faces by age // International Journal of Behavioral Development, 4, 480-491.

20. Goldstein,A., & Chance, J.(1980). Memory for faces and schema theory //

21. Guo, K., Mahmoodi, S., Robertson, R., & Young, M. (2006). Longer fixation duration while viewing face images // Experimental Brain Research, 1, 91-98.

22. Haig, N. (1984). The effect of feature displacement on face recognition // Perception, 5, 505-512.

23. Haig, N. (1986). Exploring recognition with interchanged facial features // Perception, 3, 235-247.

24. Haig, N. (1986b). High-resolution facial feature saliency mapping // Perception, 4, 373-386.

25. Hill, H. & Bruce, V. (1996). The basis of sex and race judgements // Proceedings of ATR Symposium on Face and Object Recognition '96, January –22-25, (205pp).

26. Hole, G., George, P. & Dunsmore, V. (1999). Evidence of holistic processing of faces viewed as photographic negatives // Perception, 3, 341-359.

27. Hosie, J., Ellis, H. & Haig, N. (1988). The effect of feature displacement on the perception of well known faces // Perception, 4, 461-474.

28. Journal of Psychology, 1, 47-59.

29. Lacroce, M., Brosgole, L. & Stanford, R. (1993). Discriminability of different parts of faces // Bulletin of the Psychonomic Society, 4, 329-331.

30. Langlois, J., & Roggman, L. (1990). Attractive faces are only average // Psychological Science, 1, 115-121.

31. Levin, D. (2000). Race as a visual feature: Using visual search and perceptual discrimination tasks to understand face categories and the cross-race recognition deficit // Journal of Experimental Psychology: General, 4, 559-574.

32. Liezhong, G., McCleery, J., & Kong, L. (2006). Activation of face expertise and the inversion effect // Psychological Science, 1, 12-16.

33. Lott, L., Haegerstrom-Partuoy, G, & Brabyn, J. (2005). Face recognition in the elderly // Optometry and Vision Science, 10, 874-881.

34. McKelvie, S. (1993). Effects of feature variations on attributions for schematic faces // Psychological-Reports, 1, 275-288.

Myung-Sook, Ch. & Thompson, D. (1995). Development of face recognition // British Journal of Psychology, 1, 55-88.

35. O'Toole, A., Defenbacher, K., Valentin, D., McKee, K., Hutt, D. & Abdi, H. (1998). The perception of face gender: The role of stimulus structure in recognition and classification // Memory and Cognition, 1, 146-160.

36. Pedelty, L., Levine, S. & Shevell, S. (1985). Developmental changes in face processing: Results from multidimensional scaling // Journal of Experimental Child Psychology, 3, 421-436.

37. Pellicano, E., Rhodes, G., & Peters, M. (2006). Are preschoolers sensitive to configural information in faces // Developmental Science, 3, 270-277.

38. Penton-Voak, I., & Perrett, D (2000). Consistency and individual differences in facial attractiveness judgements: An evolutionary perspective // Social Research, 1, 219-245.

39. Pollard, J., Shepherd, J., & Shepherd, J.J. (2001). Average faces are average faces // In Ellis, H. & Macrae, N. (Eds.) Validation in Psychology: Research Perspectives, NY, Tranaction Publishers, 125-131, (191pp).

40. Purcell, D. & Stewart, A. (1986). The face detection effect // Bulletin of Psychonomic Society, 2, 118-120.

41. Rashidi, M., Pazhoohi, F., & Hosseinchari, M., (2012). Effect of facial stimuli exposure time on evaluation of facial attractiveness // Australian Journal of Psychology, 3, 164-168.

42. Rhodes, G. (1988). Looking at faces: First-order and second-order features as determinants of facial appearance // Perception, 1, 43-63.

43. Rhodes, G., Harwood, K., Yoshikava, S., Nishitani, M., & McLean, I. (2002). The attractiveness of average faces: Cross-cultural evidence and possible biological basis // In: Rhodes, G., Zebrowitz, L. (Eds.) Facial attractiveness: Evolutionary, Cognitive and Social Perspectives, Wesport, Ablex Publishing, 35-58, (311pp).

44. Rhodes, G., Sumich, A., & Byatt, G. (1999). Are average facial configurations attractive only because of their symmetry? // Psychological Science, 1, 52-58.

45. Rhodes, G., Zebrowitz, L., Clark, A., Kalick, S., Hightower, A., & McKay, R. (2001). Do facial averageness and symmetry signal health? // Evolution and Human Behavior, 1, 31-46.

46. Ruiz-Soler, M. & Beltran, F. (2012). The relative salience of facial features when differentiating faces based on an interference paradigm. // Journal of Nonverbal Behavior, 3, 191-203.

47. Ruiz-Soler, M., & Beltran, F. (2006). Face perception: An integrative review of the role of spatial frequencies // Psychological Research, 4, 273-292.

48. Saumier, D, Arguin, M. & Lassonde, M. (2001). Prosopagnosia: A case study involving problems in processing configurational information // Brain and Cognition, 1-2, 255-259.

49. Scheib, J., Gangestad, S., & Thornhill, R. (1999). Attractiveness, symmetry and cues to good genes // Proceedings of the Royal Society of London – B.

50. Sergent, J. (1984). An investigation into component and configural processes underlying face perception // British Journal of Psychology, 2, 221-242.

51. Sommer, W., Hildebrandt, A., Kunina-Habenicht, O., Schacht, A., & Wilhelm, O., (2013). Sex differences in face cognition // Acta Psychologica, 1, 62-73.

52. Sporer, S. (2001). Recognizing faces of other ethnic groups: An integration of theories // Psychology, Public Policy and Law, 1, 36-97.

53. Tanaka, J. & Sengco, J. (1997). Features and their configuration in face recognition // Memory and Cognition, 5, 583-592.

54. Thomas, R. (2001). Perceptual interactions of facial dimensions in speeded classification and identification // Perception and Psychophysics, 4, 625-650.

55. Thornhill, R., & Gangestad, S. (1999). Facial attractiveness // Trends in cognitive science, 3, 452-460.

56. Tottenham, N., & Leon, A. (2006). The face behind the mask: A developmental study // Science, 9, 288-294.

57. Uttal, W. (2001). Are reductive (explanatory) theories of face identification possible? Some speculations and some findings. // In M. Wenger & J. Townsend (Eds.) Computational, Geometric, and Process Perspectives on Facial Cognition. NJ. Lawrence Erebraum Associates, 467-501, (514pp).

58. Valentine, T. & Bruce, V. (1986). The effects of distinctiveness in recognizing and classifying faces // Perception, 5, 525-535.

59. Valenzano, D., Mennucci, A., Tartarelli, G., & Cellerino, A. (2006). Shape analysis of female facial attractiveness // Vision Research, 8-9, 1282-1291.

60. Wenger, M. & Townsend, J. (2001). Faces as Gestalt stimuli: Process characteristics. // In M. Wenger & J. Townsend (Eds.) Computational, Geometric, and Process Perspectives on Facial Cognition. NJ. Lawrence Erebraum Associates, 229-284, (514pp).

61. Wild, H., Barett, S., Spence, M., O'Toole, A., Cheng, Y. & Brooke, J. (2000). Recognition and sex categorization of adults' and children's faces: Examining performance in the absence of sex-stereotyped cues // Journal of Experimental Child Psychology, 4, 269-291.

62. Yamaguchi, M. (2000). Discriminating the sex of faces by 6– and 8-mo– old infants // Perceptual and Motor Skills, 2, 653-664.

63. Yamaguchi, M., Kato, T. & Akamatsu, Sh. (1996). Age classification and sex classification of faces depending on physical traits of face // Proceedings of ATR Symposium on Face and Object Recognition '96, January –22-25, (205pp).

64. Young, A., Hay, D., McWeeny, K., Flude, B et al. (1985). Matching familiar and unfamiliar faces on internal and external features // Perception, 6, 737-746.

65. Young, A., Hellawell, D. & Hay, D. (1987). Configurational information in face perception // Perception, 6, 747-759.

66. Younger, B. (1992). Developmental change in infant categorization: The perceptions of correlations among facial features // Child Development, 6, 1526-1535.

67. Zebrowitz, L., & Rhodes, G. (2002). Nature let a hundred flowers bloom: The multiple ways and wherefor's? of attractiveness // In: Rhodes, G., Zebrowitz, L. (Eds.) Facial attractiveness: Evolutionary, Cognitive and Social Perspectives, Wesport, Ablex Publishing, 261-293, (311pp).

Милко Ванчев Иванов, гл. ас.
ШУ „Еп. Константин Преславски"
Педагогически факултет

В ТЪРСЕНЕ НА ИЗГУБЕНИТЕ ЦЕННОСТИ

Милослава Р. Янкова

IN SEARCH FOR LOST VALUES

Miloslava R. Yankova

ABSTRACT: This text presents the essence of values and the loss of values in modern society. Cited works include authors such as R. Lottse, V. Vindelband and H. Rieckert, which founded their theories on the meaning of value as well as interpretations by M. Heidegger's and M. Veber. Special emphasis is placed upon the search for significant values by postmodern philosophers. It is noted that such values are humanism, charity, mercy and responsibility for others.

KEY WOEDS: Value, humanism, charity, mercy, responsibility for others.

Ценностното мислене притежава много древна история, която особено силно набира сили преди всичко когато има дълбоки промени в рамките на една цивилизация или катастрофични настроения в поредица страни. Любомир Христов посочва като „епохи на духовни, етнически и "пасионарни" брожения на народите, на териториални разширения, на верски идейни инвазии, инкарнации, съпътстващи от племенен, етнически триумфализъм и фанатизъм или, както е сега, в началото на новото III хилядолетие, резултат на експанзивен и користен геостратегически глобализъм" [3:438].

През 19 век ценностното мислене обхваща западния дух и търси нови възможности за неспокойния дух на мисловността. Причините за това са с много измерения и отразяват промените в духовната ситуация в Европа. В основата на ценностната ориентация на европейския дух през XX век лежат вечната критическа неудовлетвореност и радикална реакция на променящата се социална и историческа обстановка в Европа. За постмодерната ера отсъствието на Абсолютни и абсолютно споделени ценности се превръща в трагична историческа съдба и вина на съвременното човечеството [3:438]

Понятието "ценност" е въведено през 19. век от немския философ Рудолф Лотце. Като тръгва от позициите на тъй наречения теологически идеализъм, според който нещата в света се развиват по законите на каузалните сили, той счита, че всички вещи и събития имат ценност само доколкото способстват за реализацията на това, което вече е предопределено. Лотце прави строго разграничение между битието на предметите и валидността (понятие въведено от него) на смисловите съдържания на ценностите.

Вилхелм Винделбанд утвърждава, че новата "философия в систематически смисъл е критическа наука за общозадължителните ценности" [14:28]. Задача на философията е да оценява, да дава оценки. „Единственият останал неин предмет – това е оценката"– отбелязва философът [14:32] Ценностите са релационни, което издига пред субекта на оценката изискването за обективна съгласуваност, релевантност, фиксираност на съдържанието и изграден „добър вкус" в процеса на остойностяването и оценяването. Оценъчното съзнание издига идеали, парадигми, стойности за подражание и стремеж. Това означава, че е нормативно. Нормативното съзнание не е емпирична реалност, макар да има връзка с нея. То е идеал, чрез който трябва да се определя ценността на всяка емпирична действителност" [14:34].

За Хайнрих Рикерт философията е тази, която има за задача да изследва царството на валидните извънвремеви ценности. Той обръща специално внимание на ценностите, които се реализират главно в сферата на културата, които могат да изразят обективната валидност. За него взаимодействието между царството на действителността и царството на ценностите се осъществява от междинното царство на „смисловите образования", което изгражда основата на културата. За Хайрих Рикерт тълкуването на смисъла се възприема от гледна точка значимостта му за ценността на субективното в оценъчния акт, т.е. оценъчният акт се разбира като субективно отношение към това, което има ценностно значение [3:49].

Разделението на Универсума на действителност и ценност дава основание да се говори за универсални ценности. Огромната пропаст между Идеал и реален живот се усеща преди всичко от философите (например Платон чрез света на ейдусите) още от антични времена.

Поради естеството на техните занимания, интересът към ценностите е най-характерен за философите моралисти. Моралната философия винаги издига образци, валидни за всеобща употреба, нравствени императиви, т.е. универсални ценности. Тяхното предназначение като универсални правила е да внасят "световен ред", хармония и дух на уважително благоразположение в междучовешкото пространство, да водят емпиричното съзнание към Идеала, към "Бъденето" (дължимото), а не към Биващото [3:38].

В аксиологията когато се прави разлика между битие и ценност, се има в предвид на първо място етическите ценности. Такива ценности "нямат битие", а "имат валидност", т.е. не съществуват като реални неща, а имат особен, макар и обективен начин на битие, който се определя като валидност.

Моралът е ценностно осмисляне на действителността, което насочва колективното и индивидуалното съзнание, и поведението към ценностната дилема на доброто и злото. Тази функция задоволява духовните потребности и ценностната обусловеност на човешкото съществуване.

Моралната ценност е проекцията на човешките потребности и интереси върху последващите цели на социалната действителност. Ценността е специфична реализация на човешката продуктивна мощност, творяща по принципите на свободата.

Проблемът за ценностите е поставен още от Имануел Кант, който прави ясна разлика между теоретично знание и практическо поведение.

Аксиологията (от Лотце до Макс Шелер и Николай Хартман) иска да открие нов достъп до съдържателните ценностни качества, който се оказва възможен единствено чрез връщане към онтологично-антропологическо обосноваване на ценностите, тяхната валидност и нравствена задължителност.

Ницше с категоричност декларира публично есенцията на философската реформация – болезненият духовен и интелектуален процес на "преоценката на всички ценности"! Философът свързва ценностите с проблема за стойността на живота. Или както посочва той сме под „оптиката на живота", „инспирирани от него самия" [6:43]. Той ни принуждава да определяме ценности, той остойностява и оценява чрез нас, когато уж ние посочваме тия ценности.

Екзистенциалистът Мартин Хайдегер има по-особено мнение спрямо ценностите. За него именно чрез обозначаването на нещо като „ценност" се „ограбва достойнството на така оцененото" [2:160]. Това за философа означава, че чрез преценяването на нещо като ценност оценяването се допуска само като предмет за оценка на човека. В този ред на мисли всяко оценяване като положително, е субективиране. Когато „бог" се обявява за „най-висша ценност", това е принизяване същността на бога. Хайдегер определя мисленето в ценности тук като най-голямото кощунство, което може да се мисли по отношение на битието. Да се мисли против ценностите не означава да се бие барабан за лишеността от ценност и нищожността на съществуващото, а противоположно на съществуващото до гол обект, да се доведе до мисленето проясненията на истината на битието [2:160-161]. Мисленето против „ценностите" не води философът до заключението, че всичко което се обявява за „ценности", „културата", „изкуството", „науката", „човешкото достойнство", „свят", „бог" са лишени от ценност.

В решителните часове, когато се разкрива нетрайността на множество ценности, според Еманоел Левинас цялото човешко достойнство се заключава във вярата в тяхното завръщане [5:131]. Висшият дълг, когато „всичко е позволено", се състои в чувстването ни за отговорни по отношение на мирните ценности. В неизбежното продължение на цивилизацията и асимилирането – се вдъхне на новите поколения нужната сила, за да бъдат крепки в изолирането на всичко, което се изисква да включва едно крехко съзнание.

Ценност, която пронизва всички форми на общуване и развиващия се човешки дух и има ярко изразен нравствен аспект е хуманизмът. Понятието за хуманизъм като отговарящо на нашата същност поведение създава стоикът

Панеций. Като ценност и нравствен принцип хуманизмът означава уважение към човека, зачитане на човешкото достойнство, създаване н подходящи условия за човешки живот.

Същността на християнското разбиране се открива в проповедите на Иисус Христос и Посланията на апостол Павел. Така в първото обръщение към хората от Галилея Христос започва с Благовещение (на онези, които обещава блаженство са кротките, милостивите, миротворците). В посланието си в храма на Ерусалим Христос казва, че след Страшния съд в царството божие могат да спрат само онези, които са постъпили с любов към някой изпаднал в беда човек.

Проблемът за човека, за неговата свобода, за възможностите на неговото развитие е централна през периода на Новото време. За Джордано Бруно, Френсис Бейкън и Бенедикт Спиноза и др. За тях човекът е „венец на природата, център на мироздранието". Висока точка в развитието на хуманизма са възгледите и дейността на френските просветители и френските материалисти от 18. в. – Волтер, Русо, Дидро, Холбах, и Хелвеций. За тях човекът е цел на човешката дейност.

Хуманистичната същност на Кантовата морална философия звучи във втората формулировка на категорическия императив. В него ценността на човешката личност в лицето на отделния човек и на човечеството като цяло е издигната във висш морален закон: "Постъпвай така, че да използваш човечеството, както в свое лице, така и в лицето на всеки друг винаги като цел, никога само като средство." [4783]. Пол Рикьор смята, че втората формула на категоричния императив уточнява античното Златно правило, „въвеждайки идеята за човечност – човечността в моята личност и в личността на другия – идея, която е конкретната и, ако можем да кажем, историческа форма на автономията» [8:131-132]

За Хайдегер хуманизмът е грижата на човека да бъде човечен, а не безчовечен. Безчовечен означава да бъдеш извън своята собствена същност.

Жан-Пол Сартр твърди, че при екзистенциализма ангажираният човек, който е избиращ, е отговорен. Той е отговорен не само за себе си, но и за цялото човечество. Който избира за себе си, избира за всички. Като действа по определен начин човек показва на света своя поглед за това как да постъпва всеки и каква да е ценностната му система.

Екзистенциализмът не е хуманизъм, който издига човека в култ. Това е хуманизъм, пред който няма друга вселена освен човешката и напомня на човека, че освен него няма друг законодател. Той решава и е отговорен сам за себе си. Реализацията на индивида не е в бягство в себе си, в живот в бездействие. Човек се реализира като човек, който търси постоянно цел извън себе си и тази цел е освобождаване и конкретна реализация.

За разлика от Сартр, за когото хуманизмът е на първо място моята свобо-

да, самоутвърждаване или самореализация, то за постмодерния философ Левинас истинският хуманизъм е загрижен преди всичко за правото и свободата на Другия. Свободата трябва да се предшества от отговорността за другите, а «заради-Другия» е истинското пространство на човешкостта.

Своеобразна форма на хуманизма е благотворителността (филантропията). Тя се появява в императорския Рим. Непосредствена причина за появяването ѝ се явява нищетата на свободните граждани, презиращи производителния труд. Държавата и богатите граждани са принудени да изхранват тази бедстваща маса.

За християнството благотворителността е съществена страна на начина на живот на християнина. Християнската църква обединява гладните плебейски маси в потребителските общини.

Френската революция със специален декрет от 1793 г. обявява милостинята за престъпление. Подобно е отношението към благотворителността и след Октомврийската революция.

Благотворителността отразява равнището на хуманизация на обществото като се излиза от предпоставката, че всички хора имат право на щастие. Ако не се проявява с необходимия такт и доброжелателство, води до афиширане на различни възможности съзнание за собствената нищожност на дадената личност. Самоцелната благотворителност може да доведе до развращаващо въздействие както върху тези, които я осъществяват, така и върху тези, които приемат милостинята.

Charity при Доналд Дейвидсън потвърждава централната роля на caritas, милосърдието [11:150]. Дейвидсън, както Левинас и Юрген Хабермас са с поотворените към caritas теории. Приятелството може да стане принципът, факторът на истината само след като мисълта е изоставила всички претенции за обективно, универсално, аподиктично фундиране. Без автентично отваряне към битието като събитие другият при Левинас винаги рискува да се види детрониран от Другия с главна буква.

Християнската проповед на милосърдието е не само или не съвсем етическо или поучително следствие на разкриване на „обективната" истина около нашата природа на деца на Бога. Тя по-скоро е апел, който тръгва от историческия факт на въплъщението (като конститутивен, а не толкова „действителен" факт).

Истината като caritas, милосърдие и битието като събитие, са два взаимносвързани аспекта. Централната роля на Другия в много днешни философски теории придобива цялото свое значение, ако я разположим в контекста на разпада на метафизиката и само при това условие избегнем риска от един чисто и просто поучаващ или изцяло „прагматичен" морализъм („за предпочитание е да живееш в свят на приятели...") [11:151].

Според Андре Конт Спонвил моралният прогрес е единственият човеш-

ки прогрес, чиято безкрайност е гарантирана. Гаранцията идва от способността на човека да бъде по-човечен, отколкото е. Както посочва мислителят той е „човечен, но никога в достатъчна степен" [10:11].

Този иманентен, вечен недостиг на човечност обрича човека навеки да бъде морално отговорен, а етиката – да бъде винаги един безкраен, вечно незавършен проект за човешкото бъдеще като възможно само чрез още повече човечност.

Необходимо е морално обезпечаване на онези ценности и идеали, без които е невъзможно да продължи съществуването на човечеството, природата и дори цялата планета. Пряк израз на тази загриженост са постмодерните етически идеи за отговорността.

Първата сцена на отговорността според Ханс Йонас задават отношенията между родител и дете [12:234]. Основание за тази отговорност той вижда в необходимостта от грижа на живото в своята уязвимост. Йонас е убеден, че да носиш отговорност означава, че всяка способност е и задължение. В съвременното общество притежаването на мощ е в пряка връзка с осъзнаване императивите за действие и дълга.

Способността на човека да носи отговорност е обвързана с неговата свобода. По думите на Йонас отговорността съпътства свободата и е „товарът на свободата за действащия субект" [13:132]. Тя е нещо ценно, нещо, заради което си заслужава човек да продължава съществуването си на тази земя. В това отношение от значение е загрижеността на тази човешка способност, която е неотделима от загрижеността за самата свобода.

Философът говори за отговорност на човека за природата и за бъдещия живот на Земята. Той се противопоставя на мисленето за господство над природата и настоява за признаване нейната обективна ценност. Оттук следва задължението за нейното опазване и съхранение. Отговорността на човека за съществуването на живота на земята се тълкува и като отговорност за продължение на божественото чудо на творението на Земята [12:146].

Голяма част от търсенията на Йонас са свързани с измеренията на една етика на бъдещето, която да отговори на предизвикателствата и заплахите от страна на съвременната техника. В биоетичните дискусии философът присъства като пионер на едно ново мислене за природата, което бавно си пробива път във философията и етиката и най-вече в екологичната етика. Той говори за ограничаване посегателствата над природата чрез ограничаване и контрол на потребителството на съвременната цивилизация.

Може би Зигмунд Фройд е прав, че „човешките съждения за ценност са изведени задължително от стремежа към щастие, т.е. те са опит на хората да потвърдят своите илюзии с аргументи" и тогава не може да става дума за изгубени ценности, по-скоро за изгубени илюзии и търсене на нови, защото това придава смисъл на нашето съществуване [1:79].

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Фройд, З.(1991): Ерос и култура. София / Плевен.
2. Хайдегер, М. (1993): Същности. София.
3. Христов, Л. (2004): Мит, ценност, логос, смърт. София.
4. Кант, И. (1974): Основи на метафизиката на нравите, София.
5. Левинас, Е. (1997): Собствени имена. София .
6. Ницше, Фр. (1992): Залезът на боговете. София.
7. Видева, Н. – съставител (2007): Траектории на етиката. Сборник в чест на проф. д.ф.н. *К.* Нешев. София.
8. Рикьор, П. (1990): Прочити. София.
9. Сартр, Ж.-П. (1992): Екзистенциализмът и хуманизъм. София.
10. Спонвил, А.-К. (1999): *М*алък трактат на големите добродетели. София.
11. Витимо, Д. (2006): След християнството. София.
12. Jonas, H. (1989): *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik fur die technologishe Zivilisation*. Frankfurt am Main.
13. Jonas, H. (1992): *Zur ontologischen Grundlegung einer Zukunfsethik. In: PfilosophischeUntersuchungen und metaphysische Vermutungen*. Frankfurt am Main.
14. Windelband, W. (1884): *Praludien. Aufsatze und Reden zur Einleitung in die Philosophie.* Freiburg & Tubingen.

Милослава Русинова Янкова, гл. ас. д-р
mila60@mail.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

ОСОБЕНОСТИ НА МНОГОГЛАСНАТА КАДЕНЦА ОТ НЕЙНОТО ВЪЗНИКВАНЕ ДО ЕПОХАТА НА БАРОКА

Мирослав К. Недялков

SPECIFICS OF POLYPHONIC CADENCE SINCE ITS OCCURRENCE TO THE AGE OF THE BAROQUE

Miroslav K. Nedyalkov

ABSTRACT: This study traces the development of polyphonic cadence since its occurrence in the era of Baroque. We focus on two main types of cadences: linear – from the middle of the fifteenth century; harmonious – from the second half of the fifteenth century. We place emphasis on the framing of bass parts in the scores from the Renaissance.

KEYWORDS: Cadence; Organum; Ars Nova; Dutch polyphonic school; Fauxbourdon; Renaissance.

Изследването е финансирано по проект № РД-10-582/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

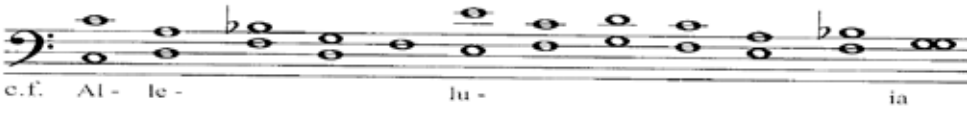
Многогласната каденца е своеобразен екстракт от цялостната архитектоника на музикалната тъкан, отразяваща принципите на изграждане многогласната фактура в дадена епоха. Независимо от тези принципи, всяка музикална мисъл завършва с каденца, притежаваща характерни стилови особености. Тяхното познаване дава една цялостна представа за музикалния език на епохата и би трябвало да намери приложение в музикалнообразователния процес.

За съжаление масовата практика на обучение по дисциплините Хармония и Контрапункт (полифония) не отчита особеностите на отделните стилове, а преподаването става по някакви общи правила и хрумвания на преподавателя.

Коректният подход към обучаемите изисква задълбочен исторически анализ и диференциране на отделните стилови параметри в отделни учебно-програмни единици.

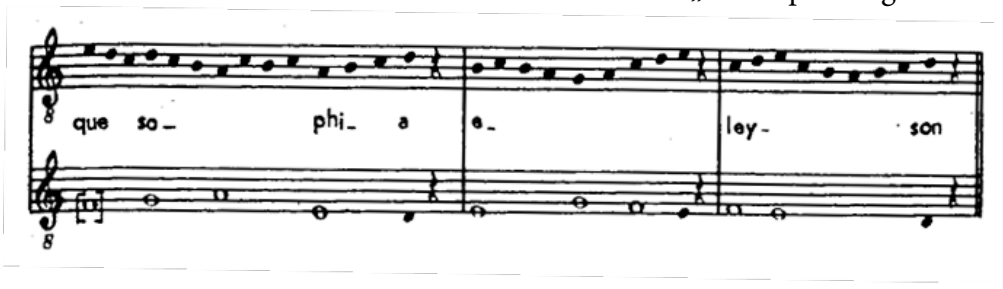
Многогласната каденца съвсем разбираемо се появява с първите опити за конструиране на двуглас, макар и със съвсем примитивни средства. Това става в периода IX – XI век с възникването на паралелния органум, който се състои от две партии – кантус фирмус и неговият контрапункт в съотношение 1:1. Каденцата предполага постепенно движение, по-рядко терцов скок в единия от двата гласа, и установяване в унисон или октава:

„Ad organum faciendum"



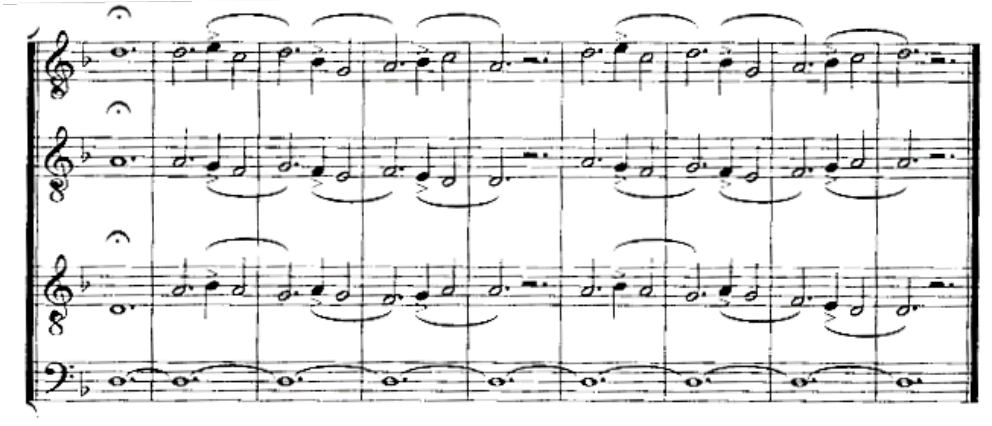
Този модел на каденциране остава валиден през всичките форми на неговото усъвършенстване:

„Cunctipotens genitor"



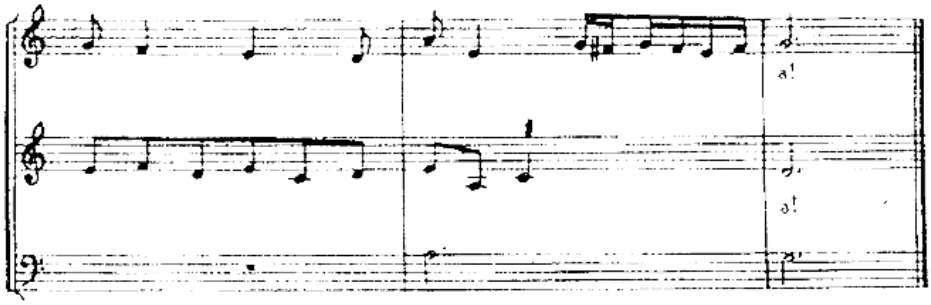
Единствената разлика се оказва ритмиката, която при свободния органум е много по-развита, а някъде дори се открива и метризация. Така или иначе природата на тази каденца е изцяло линеарна, което означава, че в нея акустичните съображения са на заден план:

Перотин, „Sederund principes"



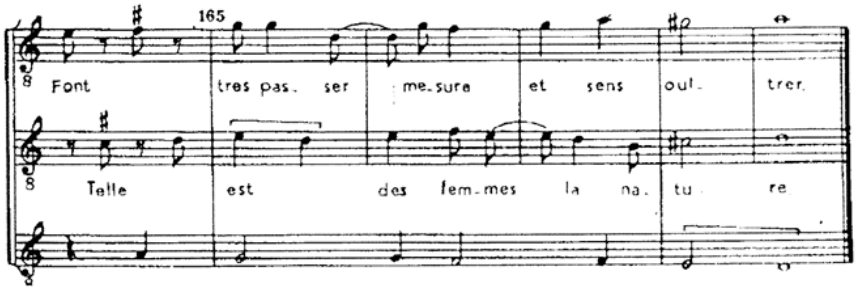
Епохата на Ars Nova, получила наименованието си от едноименния трактат на Филип дьо Витри (1320 г.) [4:112], утвърждава тригласната фактура, която се оформя като господстваща за този период, въпреки че в ранния му стадий се откриват двугласни образци, а по-късно и четригласни опити. Традиционната тригласна каденца е също линеарна, с най-често постепенно отвеждане на гласовете в квинтоктавен или октавно-квинтов комплекс:

Дж. да Флоренция „Con brachi assai”



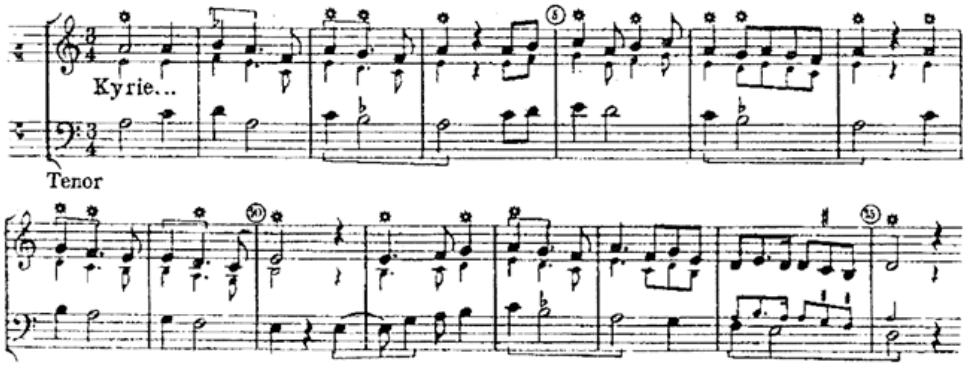
Интерес представлява предпоследното съзвучие. На езика на съвременната теория това е минорен секстакорд, съставен от II, IV и VII степени. Долният тон се отвежда постепенно надолу на целотонно разстояние, а другите два – полутон нагоре, с паралелни чисти кварти или чисти квинти между гласовете. Вторият вариант предполага, че квинтовият тон на модуса ще попадне в най-горния глас. Тригласната каденца вече не е претенциозна към т. нар. мелодично положение. Тя се задоволява с това в заключителното съзвучие да има два основни и един квинтов тон, дори и последният да се окаже като горен глас:

Г. де Машо, „Lasse! Je sui en aventure”



Интерваловото съотношение в двата варианта на тази каденца съответства единствено на една диатонична система – лидийския модус. Той се използва изключително рядко, при това епизодично, особеност предполагаща употребата на алтерации, които са твърде модерен прийом за стила. Самият Филип дьо Витри признава, че без алтерации не може да се конструира нито един мотет [1:71]. Стремежът към избягване на тритонуса като хармоничен интервал и движението в чисти интервали предизвиква „двойна чувствителнотонова връзка” [2:30] със заключителното тоникално съзвучие. Тази каденца продължава съществуването си и в началото на XV век при използването на фобурдонната техника:

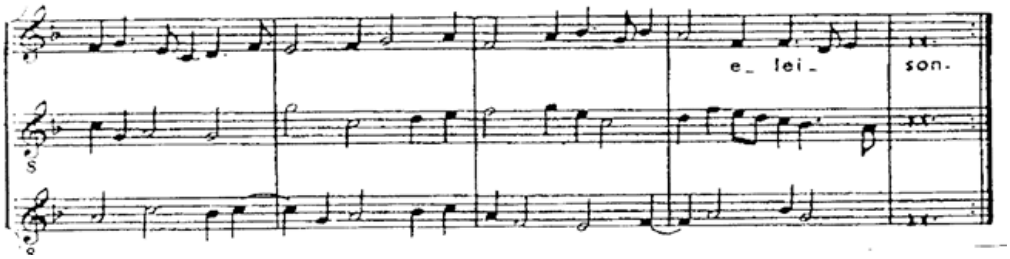
Дюфай, „Kyrie"



Съществуват различия относно времето на възникване и приложението на тази техника. Н. Пирота я причислява към XIV век [6:26], а Х. Беселер твърди: „Това е музиката на XV век" [3:2]. Тук алтерирането на IV степен вече не е задължително, така че хармоничният интервал тритонус постепенно става допустим. Такава тенденция се открива още при Чикония, представител н италианското Trecento (еквивалент на френското Ars Nova), на границата между XIV и XV век.

Тригласната линеарна каденца продължава да се използва до към средата на XV век не само в творчеството на Дюфай като най-ярък представител на фобурдонния стил на многоглас. Същата се открива като цяло в ранното творчество на Нидерландските майстори полифоници:

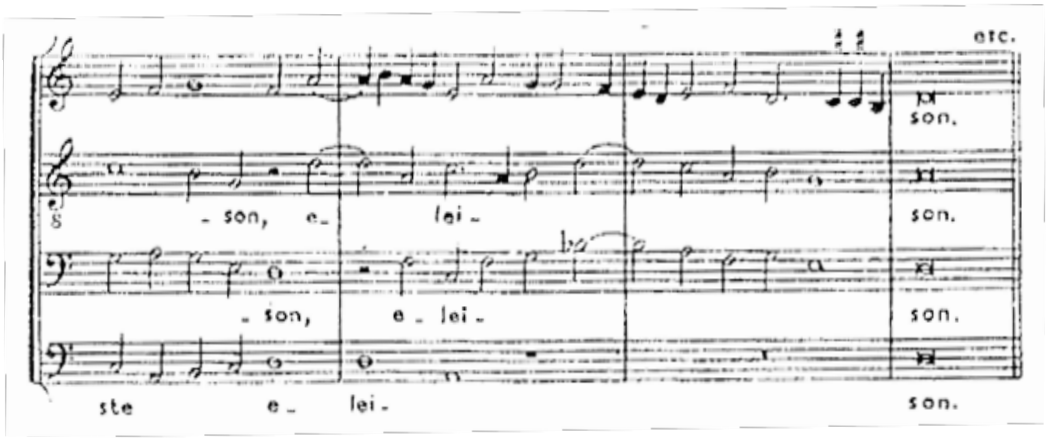
Дънстейбъл, „Kyrie"



Този тип каденци извеждат единствено основното мелодично положение в края, но би могло да се приеме, че то не е търсено целенасочено, а има резултативен характер. Причината е в отказа от движение в паралелни квинти, които както стана ясно, предизвикват утвърждаването на квинтовия тон в най-горния глас на последното съзвучие. Липсата на интерес към мелодически съвършената каденца в композициите към края на XV и през целия XVI век доказва гореизложеното. Обяснението е просто – в тази музика няма мелодия,

защото всички партии са напълно равноправни. Въпросният тригласен модел на каденциране в ранния етап от функциониране на Нидерландската полифонична школа се проявява дори и при първите опити за увеличаване на броя на партиите като се имплантира и в четиригласни композиции:

Окегем, „Kyrie"

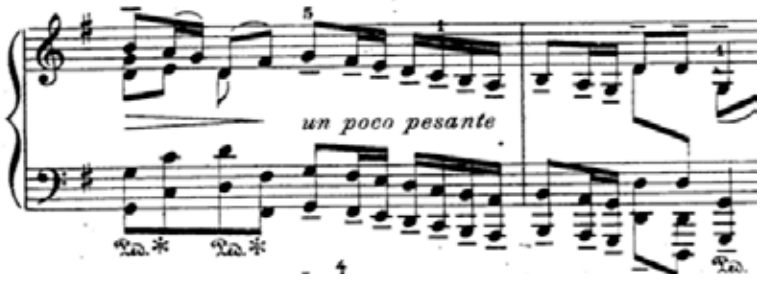


Музикалната история отдава особено значение на Нидерландската полифонична школа като родоначалник на музикалния Ренесанс. Трудно е да се определи кои точно елементи от новия музикален език поставят началото на тази епоха. Всички тези процеси се развиват постепенно и дори в творчеството на отделни композитори от въпросната школа се забелязва развитие. Все пак енциклопедичната литература очертава границите на тази епоха в периода ок. 1430-1600 г. [7:736-740].

От средата на XV век стават значителни изменения в принципите на изграждане на многогласната тъкан. Изцяло линеарните съображения при нейното конструиране вече се допълват и от акустични. Най-ниският глас във вертикала постепенно придобива изявена басова функция, която изключва кръстосванията с други партии. Акустичното значение на този глас се проявява най-напред в каденцата. От линеарна тя се превръща в хармонична, с неизменното господство на квартово-квинтовото съотношение между двете последни съзвучия в познатите две измерения – автентично и плагално. От акустична гледна точка при автентичното съотношение предпоследното съзвучие се явява в подчинена позиция спрямо последното, докато при плагалното ефектът е обратен. Например I степен (T), взета за основа, съдържа като обертон V степен (D), по същия начин IV степен (S) съдържа I (T). Музикалната мисъл през епохата на Ренесанса, устремена към постепенно прилагане на акустичната логика, съвсем разбираемо отдава предпочитания на автентичната каденца.

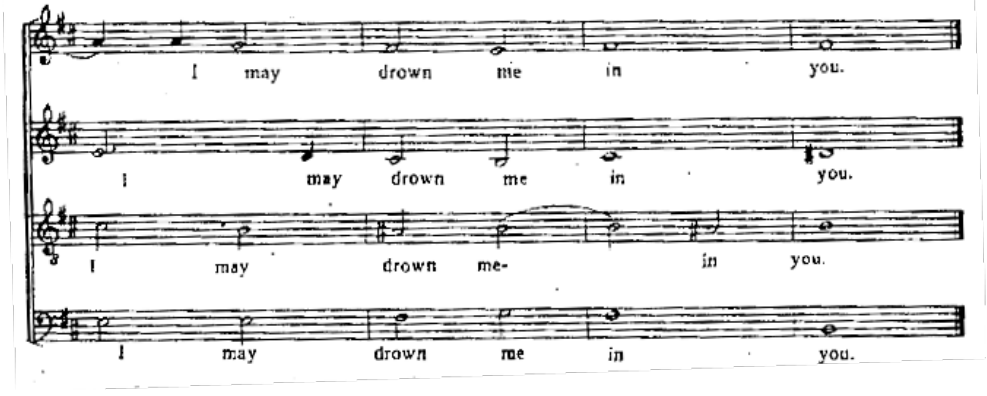
От гледна точка на функционалността класическият модел тепърва има да се оформя, според което потребността от пълна каденца все още не е актуална. Все пак може да се твърди, че утвърждаването на хармоничната автентична каденца е голямото начало в зараждането на класическата функционалност. Чувствителнотоновата връзка на VII с I степен се наблюдава още в края на XIII и началото на XIV век в линеарната каденца, подсилена с участието и на горния водещ тон – II степен. Въпреки това такава конструкция не предизвиква истинско усещане за доминантовост – липсва акустичната опора на V степен. Всъщност усещането за автентична каденца само с основните тонове на двете функции D и T се оказва по-силно, отколкото такава, в която участват водещите тонове, а липсва основния. Това може да се докаже при едно сравнение на линеарната каденца от XIV и началото на XV век, с тази от следния пример:

Й. С. Бах, Бранденбургски концерт №3, I ч.



Проявата на същинската доминанта в каденцата от епохата на Ренесанса във всички случаи става под формата на един най-обикновен мажорен квинтакорд, независимо от модуса, който господства в произведението. Това е свързано с широкото прилагане на още едно средство, появило се още през XIV век, по-специално в творчеството на Машо – квартовото задържане:

Дж. Бенет, „Weep, O mine eyes"



Фактурата в горния пример е четиригласна, но тенденцията към увеличаване на броя на партиите продължава до пет, шест и повече гласа. Този процес е свързан с утвърждаването на квинтакордовия звуков идеал [5:161-251] в края на XV век, който навлизайки в каденцата довежда до тоникално съзвучие с терцов строеж. Новата тоника е винаги мажорна, поради липсата на акустично основание у композиторите да конструират минорна такава.

Като цяло хармоничната автентична каденца от края на XV век е голямото завоевание на епохата, което ще се превърне в неизменна формула на заключение на безброй прекрасни образци, шедьоври на музикалната мисъл, в продължение на още четири века.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Ливанова, Т. (1940): История западноевропейской музыки до 1789. Москва, Ленинград.
2. Недялков, М. (2009): Минорната тоникалност. УИ „Еп. К. Преславски".
3. Besseler, H. (1950): *Bourdon und Fauxbourdon*. Leipzig.
4. Das Grosse lexicon der Musik, Bd 4, (1976). Herder, Freuburg, Basel, Wien.
5. Kresanek, J. (1982): *Tonalita*. Bratislava.
6. Pirrotta, N. (1984): *Music and Culture in Italy from the Midle Ages to the Baroque.* Cambridge,Massachusetts, London, Harvard.
7. *The new Grove Dictionary of Music and Musicians*, Vol. 15. (1993). London, Washington, Hong Kong.

Мирослав Кирилов Недялков, проф. д. изк.
mnedyalkov@mail.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски",
Педагогически факултет

СПОРТЕН, СОЦИАЛЕН И ЗДРАВЕН СТАТУС НА СТУДЕНТИТЕ

Надежда Г. Йорданова, Янка С. Георгиева, Красимир Димитров Йорданов

SPORTING, SOCIAL AND HEALTH STATUS OF STUDENTS

Nadezhda G. Jordanova, Yanka St. Georgieva, Krasimir Dimitrov Jordanov

ABSTRACT: The report discusses issues that relate to sports, social and health status of students in the context of the recommendations of the EU Council of 26 November 2013 on the promotion of health-enhancing physical activity and its benefits, including regular classes with sport and exercise throughout life and that they are vital to a lower risk of cardiovascular disease and some cancers and diabetes , better musculoskeletal status and weight control , as well as a positive impact on the development of mental health and cognitive processes .

KEYWORDS: students, physical activity, sports, health, health status, lack of exercise, musculoskeletal status, cognitive processes

Изследването е финансирано по проект № РД-10-576/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

В препоръка на СЪВЕТА на ЕС, от 26 ноември 2013 година[1], относно насърчаването на ***укрепваща здравето физическа активност*** (УЗФА) в различните сектори е записано, че „*Ползите от физическата активност, включително редовните занимания със спорт и упражнения, през целия живот, са от първостепенно значение и включват понижен риск от сърдечносъдови болести и от някои видове ракови заболявания и диабет, по-добър мускулно-скелетен статус и контрол на телесното тегло, както и положително влияние върху развитието на психичното здраве и когнитивните процеси. Съгласно препоръките на Световната здравна организация (СЗО) физическата активност е важна за всички възрастови групи, но има особено голямо значение при децата, хората в трудоспособна и напреднала възраст”.*

В документа се посочва, че някои държави-членки на ЕС са повишили усилията си за насърчаване на укрепващата здравето физическа активност

1 Препоръка на съвета на ЕС, от 26 ноември 2013 година, относно насърчаването на укрепваща здравето физическа активност (УЗФА)// Официален вестник на Европейския съюз

(УЗФА), нивото на физическа активност в Съюза все още е недопустимо ниско. По-голямата част от европейските граждани не са достатъчно активни физически, като **60 %** изобщо не се занимават със спорт или физически упражнения, или го правят рядко. Липсата на физическа активност в свободното време се наблюдава по-често сред групите с по-нисък социално-икономически статус.

Нещо повече, в момента няма данни, които да показват, че негативните тенденции в Съюза като цяло търпят промяна в положителна посока.

Установено е, че навсякъде по света в страните с високи доходи липсата на физическа активност е главният рисков фактор за преждевременна смърт и заболявания, тъй като е причина за около 1 милион смъртни случая годишно само в европейския регион на СЗО. Вредите, които причинява липсата на физическа активност в Съюза, са добре документирани, както и значителните преки и непреки икономически разходи, свързани с липсата на физическа активност и свързаните с нея здравословни проблеми, особено като се има предвид бързото застаряване на повечето общества в Европа.

Цел на изследването е разкриване на някои важни страни на спортния, социален и здравен статус на студентите.

Субект на изследването са 72 студенти от първи курс на инженерните специалности на ВУ в гр. Варна.

Инструментариум на изследването е експертна анкетна оценка, беседа със студентите и „Совалково бягане 10 х 10 метра" – с помощта на този тест се измерва скоростната издръжливост и ловкостта. Освен това чрез него, когато се отчита максималния пулс в края на теста и се проследява възстановяването до 5 минута се изследва регулаторната функция на вегетативната нервна система при адаптация на сърдечно-съдовата дейност.

Във връзка с препоръките на ЕС ще започнем нашия експертен анализ на физическа активност. Той се опира на 8 айтема, които:

- *8.1. обследва по колко часа изследваните лица са се занимавали седмично със спорт в ученическите години;*
- *8.2. – честота на спортуването седмично като студент;*
- *8.3. – какви са спортните предпочитания;*
- *8.4. алтернативните спортове, които би спортувал студента при наличие на определени условия;*
- *8.5. – мястото на спортуване;*
- *8.6. – честота на забързано ходене седмично;*
- *8.7. – разкрива оценката на студентите за обема на семестриалната аудиторна заетост по спорт в университета;*
- *8.8. – разпределението на аудиторната заетост по спорт в курса на следването.*

Включването на въпрос 8.1. целеше да разкрием нагласите и динамиката за занимания с физически упражнения, спорт и туризъм на студентите през ученическите години. Известно е, че това е възрастовия период, кога-

то се формират трайни потребности и мотивираност за спортна физическа активност. Установихме, че 23,6 % от учениците са проявявали физическа активност само 1 час седмично (което означава, че дори не са покривали изискванията на учебния план за СОУ и Професионалните гимназии). 27,8% от студентите, като бивши ученици са проявявали 2-3 часа седмично двигателна физическа активност. Дешифрирано това се тълкува, че тази група младежи и девойки са участвали в задължителните 2 учебни часа по физическо възпитание и 1 час, известен като трети допълнителен часа – известен като модулно обучение.

От разпределението е видно, че 48,6% от учениците, впоследствие вече студенти в ТУ гр. Варна, са се занимавали със спорт повече от 3 часа седмично.

Изводът, който се налага е, че преобладаващата част от учащите се не са постигали изискването на ЕС *„Деца и юноши, изпълнили минималната препоръка на СЗО относно физическата активност за здраве или равностойни на нея национални препоръки Процентен дял на децата и юношите, упражняващи най-малко 60 минути физическа активност с умерена до висока интензивност на ден или най– малко 5 дни седмично".*

Отговорите по айтем 8.2. – ***честота на спортуването седмично като студент*** са парцелирани в 5 зони, видно от ***фигура №1.*** Съпоставката на процентните съотношения може да се групира в две направления: първо – появяват се 20,8% от анкетираните лица, които спортуват всеки ден. При условие, че към тях присъединим студентите, които се занимават с физически упражнения, спорт и туризъм – 37,5% се установява, че 58,3% от общо изследваните студенти проявяват спортен активитет. През ученическите години същите лица са 76,4%. Допускаме, че новата ***организация*** на студентския учебен труд и свободното време са основна причина за спад на занимаващите се студенти със спорт.

Фиг.1.

Със сигурност твърдим, че за тази динамика оказват влияние и някои социални фактори – например увеличаването на броя самоиздържащите се студенти, при които почти не съществува свободно дневно и вечерно време за занимания със спорт.

Останалата част от анкетираните студенти попадат в групата рядко спортуващи, никога и не отговорили на този айтем. Общо те представляват 42,7%, което е един тревожен факт.

В допълнителното проучване на тези проблеми открихме аналогични разработки, които ни дадоха възможност за допълнителен сравнителен анализ. Подобно изследване е правено със студенти от Технически университет гр. Русе. Изследването е проведе през учебната 2009/2010г. общо със 112 студенти, от които 79 жени и 33 мъже. Средната им възраст – 21 год.

По отношение на показателя двигателна активност като спорт в училище и спорт по време на следването, изследователите от Русе не наблюдават значителна промяна. *„Повече от половината от изследваните студенти – 71 са участвали в часовете по физическо възпитание и са спортували, 73-ма от анкетираните продължават да упражняват двигателна дейност. Останалите 39 не са участвали в часовете по физическо възпитание и в момента не спортуват, тъй като по здравословни причини са били освободени".*

Те също отбелязват този факт за обезпокоителен, тъй като 34,82% от анкетираните студенти по различни причини лишават тялото си от необходимостта от движение.

Основният извод, който е синтезиран в резултат на това изследване е, че времето, което по-голямата част от анкетираните отделят седмично за спортуване е близо 4 часа, в които влизат и часовете по дисциплината физическо възпитание и спорт. Това не е достатъчно, като се има предвид, че всеки ден те прекарват в седнало положение около 7 часа.

Айтем 8.3.е насочен да разкрие фактическата спортна ориентация на студентите ***(фиг.2.).*** Налице са 11 вида спорт, които могат да бъдат посочени като приоритет на студентите от ТУ гр. Варна. С най-високо „факторно тегло" се откроява групата на спортните игри – сумарно те привличат 53,47% от студентите, като водещ е баскетболът с 43,6%, срещу 6,9 % за футбола и 2,97% за волейбола. Изненадващо е пълното отсъствие на хандбала, което всъщност може да се обясни донякъде на спадналата популярност на този спорт в България.

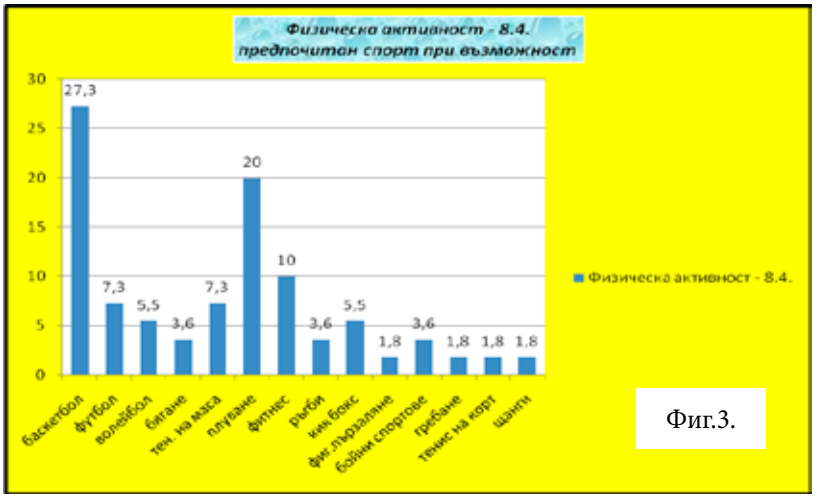
Фиг. 2.

На втора позиция се очертават фитнес спортовете – 22,8% от студентите се увличат от тези спортове. Този факт не е изненадващ на фона на световните тенденции, а откроените констатации могат да подпомогнат студентското самоуправление, ръководството на университета, на факултетите и преподавателите по-целенасочено и ефективно да организират и управляват спортната дейност в ТУ гр. Варна.

Разсейването на ориентацията на студентите към останалите спортове е в границите от 1 до 7,9%, сред които е тенисът на маса – 7,9%.

Следващата графика ***(фиг. 3.)*** рисува по-различна картина – умножават се предпочитанията за спортуване при наличието на възможности. Увеличава се броя на желаните видове спорт. Процентното съотношение на спортните игри намалява. Появява се плуването, за което 20% от студентите казват „Да". Фитнесът запазва своите позиции – 3 място, но от 22,8% е налице спад на 10%. Все пак това разкрива, че студентите сериозно са проучили контекста на тези два въпроса от анкетата. Други спортове (ръгби, кикбокс, фигурно пързаляне, бойни спортове, гребане, тенис на корт и щанги) – представляват 19,9%. В тази нова група най-предпочитан е кикбокса с 5,5%. Новите позиции в мнението и желанията на студентите недвусмислено подсказва, че студентската младеж се ориентира към по-широка гама от спортни занимания. Вибриращият въпрос е как може да се удовлетворят тези потребности.

Като място за спортуване 18,8 % от анкетираните са определили домашните условия. Допълнителното ни проучване разкри, че това са предимно студентки и много малка част мъже, които имат оборудвани спортни кътове с фитнес уреди и машини.



Фиг.3.

Останалите 81,3 % студенти предпочитат да спортуват на обществени места, като 39,6 % използват материалната база и условията, които са създадени в университета. Ориентацията към мястото за спортуване зависи от редица други фактори, като отдалеченост на местоживеенето от спортните обекти, тяхната многофункционалност, санитарно-хигиенните условия транспортните комуникации, наличието на социални групи и др. В сферата „Физическа активност" айтемите 8.6., 8.7. и 8.8., разкриват важни страни на проблема за социалните функции на физическото възпитание и спорт в университетските студентски среди. Според Св. Димитрова[2] на сегашния етап те са нови – ***„…реализационна, регулационна, бариерно-превантивна, стимулационно-престижна."*** Това становище и други в този ракурс, например изследванията на П. Банков[3], изясняват централното място на образованието и здравеопазването за постигане на съвременен статус на младите хора и противодействие с тяхното обездвижване. По данни на социологическото проучване „Младите в действие" на НЦИОМ (Национален център за изследване на общественото мнение), 48% от обхванатите младежи не практикуват никакъв спорт, 27,4 % практикуват спорт по-рядко от веднъж седмично, а 72,8% от младежите не се занимават с фитнес[4].

Изследванията на П. Банков[5], изясняват централното място на об-

2 Димитрова, Св. Социални и психологически проблеми на физическото възпитание и училищния спорт при съвременните условия в България//Сб. Доклади и изказвания от Националната кръгла маса, проведена в НСА „Васил Левски", С., 2002.

3 Банков, П. Управление на спорта в свободното време. С.,2005.

4 Национална стратегия за демографското развитие на Република България.(2006 – 2020г.) БАН, С., 2005.

5 Банков, П. Управление на спорта в свободното време.– С.,2005.

разованието и здравеопазването за постигане на съвременен статус на младите хора и противодействие с тяхното обездвижване. По данни на социологическото проучване „Младите в действие" на НЦИОМ (Национален център за изследване на общественото мнение), 48% от обхванатите младежи не практикуват никакъв спорт, 27,4 % практикуват спорт по-рядко от веднъж седмично, а 72,8% от младежите не се занимават с фитнес[6].

Фиг. 4. *Процентно разпределение на позициите на студентите*

В подтекст на препоръките на Съвета на Европа и СЗО, за използването на ускореното ходене в противодействието на хипокинезията и хиподинамията, изследваните от нас студенти проявяват активитет, както следва – 52,8% от студентите ходят ускорено всеки ден, 20,8% 2 – 3 пъти седмично, 22,2% рядко и никога – 4,2%. Тези данни ни дадоха основание да препоръчаме на студентите да планират широкото използване на това естествено-приложно средства в индивидуалните си програми за извън аудиторни занимание с физически упражнения и спорт.

Резултатите от отговорите на студентите по този въпрос са изненадващи. 55,6 % намират за необходимо ***през цялото време на следването*** да имат аудиторна натовареност по дисциплината „Физическо възпитание и спорт" и още 5,6 % от извадката подкрепят потребността физическата активност да се гарантира в продължение на 6 семестъра.

6 Национална стратегия за демографското развитие на Република България.(2006 – 2020г.) БАН, С., 2005.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представените данни и анализ разкриват характеристики, които се отнасят до личността на студентите и са интерпретирани в съответствие с международните изисквания и стандарти. Установихме, че спортния, социален и здравен статус на студентите от ТУ в гр. Варна не се отличават от други студентски общности в други региони на България. Те могат да бъдат характеризирани като силно обезпокоителни на фона на изискванията на ЕС и СЗО. Резултатите от теста „Совалково бягане 10 х 10 метра" разкриха незадоволително функционално състояние – неадекватна регулаторната функция на вегетативната нервна система при адаптация на сърдечно-съдовата дейност към натоварване. Предзатлъстяването и затлъстяването в различните степени – I, II или III засягат над 50% от изследваните студенти.

Очертава се положителна нагласа на студентите към увеличаване на физическата активност и в същото време липса на усилия от страна на академичните ръководства за осигуряване на това, независимо от законовата си задълженост и очакваната от младите хора академична загриженост, за позитивно решаване на съществуващите проблеми..

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Банков, П. (2005): *Управление на спорта в свободното време*. София.

2. Димитрова, Св. (2002): *Социални и психологически проблеми на физическото възпитание и училищния спорт при съвременните условия в България*// София: Сб. Доклади и изказвания от Националната кръгла маса, проведена в НСА „Васил Левски".

3. *Национална стратегия за демографското развитие на Република България (2006 – 2020г.).* София: БАН, 2005.

4. *Препоръка СЪВЕТА на ЕС, от 26 ноември 2013 година, относно насърчаването на укрепваща здравето физическа активност (УЗФА)*// Официален вестник на Европейския съюз.

Надежда Георгиева Йорданова, проф. дпн
nada58@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет

Янка Стоянова Георгиева, ас.
Bancheva@tu-varna.bg
Технически университет – гр. Варна
Корабостроителен факултет

ПРАВА И ЗАДЪЛЖЕНИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ ПРЕЗ ПЕРИОДА НА СОЦИАЛИЗМА

Наталия И. Витанова

RIGHTS AND OBLIGATIONS OF TEACHERS IN PERIOD OF SOCIALISM

Natalia I. Vitanova

ABSTRACT: This article discussed the rights and obligations of teachers in the period of socialism. They are output from applicable regulations during this period.

KEYWORDS: school, rights, obligations, teachers, students Изследването е финансирано по проект № РД-10-578/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Въведение

След септемврийския преврат през 1944 година и настъпилите политически промени в България започва преходът от капитализъм към социализъм. Девети септември 1944 година поставя началото на дълбоки изменения в развитието на държавата. Българската комунистическа партия (БКП) постепенно се налага като ръководна и направляваща сила в обществото чрез тотална идеологизация (към която в съвременното българско общество традиционно има силно негативни конотации). В този контекст една от основните й задачи е постигане на „пълно господство на творческата и боева марксистко-ленинска идеология във всички области на науката, изкуството и културата" [11]. Българското образование през периода от 1944 до 1989 година е неизменна част „от цялостния процес на изграждане на социализма в България" [7:429]. То е един от основните инструменти, чрез които партията прокарва в съзнанието на подрастващото поколение определени идеи за бъдещото. „Именно чрез образованието се формират мирогледът, нагласите, стереотипите и ценностната система. Неговите цели, задачи, методи и идейна насоченост разкриват пътя, по който върви една нация и едновременно с това са мерило за нивото, което тя е достигнала" [7:429].

Учителската колегия е тази, която чрез своята дейност реализира практически основните задачи визирани в партийните документи отнасящи се до развитието и образованието на подрастващото поколение.

Задължения на учителите

Успехите на една институция зависят от точното определяне и изпълнение на правата и задълженията на членовете на тази институция. Това твърдение важи за всяка организация, включително и за училището. Правата са „узаконена от държавата възможност, свобода на човека да постъпва според нуждите и желанията си" [2:711]. Правата (съвкупност от свободи) легитимират свободата, а задълженията са изисквания, спазването на които предпоставя тази свобода. Правата и задълженията се предявяват от законодателя и те се отнасят до всички участници в образователно-възпитателния процес – учители, ученици, родители.

Нормите на поведение на учителите в училище и извън него са в корелация със задълженията. Те са регламентирани от законодателя в правилниците на училищата и са императивни за всички учители. Задълженията на учителите предвидени в правилници на училища през периода на социализма могат да се диференцират в следните групи:

• **основни задължения (ориентирани предимно към процесите на обучение и възпитание)**

относно обучението – да провеждат обучението на високо научно-техническо ниво; да влизат в клас в точно определено време и да остават до края на учебния час; да влизат в час с биенето на втория звънец и по никакъв повод да не задържат учениците след биене на звънеца за излизане; да осигурят добра организация на процеса на обучение и да работят целенасочено за активизиране на учениците с цел „максималното усвояване на знанията в учебния час" [10]; да осигурят съзнателно, трайно и задълбочено усвояване на учебното съдържание от всички ученици, като прилагат разнообразни методи и форми; да развиват максимално умствените и познавателните възможности на учениците; да проверяват качеството на усвоените знания и умения от учениците чрез различни методи и форми за проверка и оценка като всеки учител носи лична отговорност за обективността на поставените оценки; да съгласуват с директора всяко разместване на седмичните часове, както и да го уведомяват един ден по-рано, когато извеждат учениците на наблюдения, практически занятия, изложби и др.; [8; 9; 10].

относно възпитанието – учителят поставя възпитанието на учениците на първо място, като използва всички средства и възможности да се отстранят нравствените недостатъци и лошите привички; да се изкоренят „всякакви остатъци от великобългарски шовинизъм и реакционна идеология, да създаде у тях научен мироглед, истинско родолюбие, високо гражданско съзнание и социални чувства" [8]; да възпитава в социалистически дух и обич към славянските народи, към всички демократични народи и към трудещите се от целия свят; да работи за комунистическото възпитание на учащите; целенасочено

да изгражда у учениците марксистко-ленински мироглед и комунистическа нравственост, за хармонично развитие на тяхната личност.

Освен за идеологическото възпитание на учениците учителят е длъжен да се „грижи" и за собственото си идеологическо израстване. В чл. 70 от Правилника за общообразователните дневни и вечерни гимназии е записано, че „всеки учител трябва да работи **неуморно** за своето научно, идейно-политическо и методическо усъвършенстване" [8], като за целта той е длъжен да посещава курсове организирани от Министерството на народната просвета (МНП), за да повишава своята квалификация. За да е „прозрачен" този процес по предварително изработен от директора план учителите по сродни предмети посещават взаимно уроците си и слушат доклади по научни, идейно-политически и методически въпроси. Директорът, а по възможност и помощник-директорът, присъстват както на тези посещения, така и при изнасянето на докладите [8].

- **съпътстващи задължения (свързани с дейността на учителя извън процеса на преподаване)** – освен преподавателската работа всеки учител е длъжен да изпълнява и всяка друга съвместима с длъжността му работа възложена от педагогическия съвет или директора (пом.-директора); учителите, които през ваканциите не са в отпуск, изпълняват задачите възложени им от училищното ръководство; всеки учител е длъжен да предаде на директора на училището годишно разпределение на учебното съдържание по срокове, което да съдържа точно обозначените дати за класните работи и броя на учениците, които трябва да изпитва всеки ден; след третия учебен час учителят е длъжен да изведе учениците на двора и да съдейства на комсомолската и пионерската организация за организирано провеждане на голямото междучасие; учителите извеждат учениците до изхода, а там, където се налага, и през пресечката на улицата; всички учители дежурят в училището по утвърдено от директора разписание, като следят за спазването на установения училищен ред и опазване на сградата и училищното имущество; дежурният учител се явява на работа половин час преди започване на учебните занятия [8; 9; 10];
- **допълнителни задължения** – учителите по всички предмети са длъжни да сътрудничат на учителите по български език, „като изправят говора на учениците и поправят стилно и правописно писмените им упражнения" [8];
- **специфични задължения** –да съдействат за укрепване на учителския колектив и за издигане авторитета на училището; да не се занимават с други занятия, които им пречат да изпълняват преките си служебни ангажименти и/или са несъвместими с учителското звание; да не получават подаръци от учениците и да не използват труда им за собствени облаги [3; 8; 9; 10].

Към учителя, който е и **класен/курсов ръководител, законодателят предявява следните задължения** – отговаря за редовното посещаване на учебните занятия от учениците, наблюдава успеха и дисциплината им и своевременно взема мерки за подпомагане на изоставащите и недисциплинираните; ор-

ганизира възпитателната работа и заедно с партийната и комсомолската организация „работи за сплотяване на курсистите в дружен колектив, за развитие на активност и самостоятелност; заедно с ръководствата на тези организации разглежда работата и дисциплината на курсистите" [3:8]; оказва непосредствена помощ на отрядния съвет и отрядните ръководители за реализиране на задачите на комсомолската и пионерската организация; отговаря за редовното и правилното водене на документацията и след завършване на учебната годината я предава на директора; отговаря за реда, организацията на работата и опазването на училищното имущество; запознава учениците с Правилника на училището и с правилата и нормите на безопасност и хигиена на труда; заедно с преподавателите съгласува и уточнява заетостта на учениците през седмицата, за да не се допусне претовареност; запознава се с битовите условия, при които живеят учениците, поддържа постоянна връзка с родителите и работи за установяването на единни изисквания към учениците; посещава домовете на учениците най-малко един път през учебната година и винаги, когато се наложи това, а учениците, които живеят извън селището на училището се посещават най-малко два пъти през учебната година, за особени случаи посещенията трябва да са повече, впечатленията се вписват в т.нар. „нарочна книга"; класният ръководител/наставник посещава жилищата на учениците и в случаите, когато ученикът отсъства повече от три дни без да са му известни причините; изучава индивидуалните особености, наклонности и интереси на учениците с цел подпомагане на тяхната професионална ориентация; работи по годишен план утвърден от директора; докладва на директора за условното минаване на учениците от неговия клас след като е проверил успеха и дали ученикът не е минавал условно, за всички допуснати грешки носи пълна отговорност [10; 3; 9].

Други, по-специфични изисквания, заложени в правилниците на училищата, са свързани с учителите по физическо възпитание и класните наставници. Учителите по физическо възпитание са длъжни да „сътрудничат на учител-лекаря при извършване на телесните измервания на учениците" [8:23]; в случай, че в училището няма учител-лекар, задължение на учителя по физическо възпитание е да извърши тези измервания в началото и в края на учебната година, както и да впише в здравно-амбулаторната карта получените данни, „разработва ги и дава отчет за тях през месец ноември и юли по специални формуляри – годишен доклад" [8:23]; в този процес индиректно са включени и класните наставници, които попълват първата страница на здравно-амбулаторната карта, която съдържа лични данни, както и информация за битовото положение на ученика и неговите родители; при липсата на учител-лекар класният наставник съвместно с учителя по физическо възпитание поемат задължението да попълнят, подредят и съхраняват здравно-амбулаторните карти на учениците [8].

На учителите се **забранява:**

- да преподават частни уроци на учениците от същото училище както и да използват работилниците, лабораториите и кабинетите за лични нужди;
- да не се критикуват пред учениците и обществото, както и да не водят разговори, които уронват „учителското им достойнство", но могат да подлагат на критика и самокритика учебно-възпитателната си работа пред учителския съвет и профорганизацията;
- да не „излагат във вестниците своя учителски авторитет чрез лични нападки и необосновани обвинения" [8:25].

Права на учителите

Правата на учителите, учениците и родителите, от една страна, са свързани с легитимната свобода на визираните общности с цел оптимизиране на процеса на обучение и възпитание и отношенията, свързани с него. От друга, те са в корелация с дисциплината, тъй като правата всъщност представляват нормата, която сама по себе си е дисциплинарно изискване, и като такава е част от училищната дисциплина. „Акцентирането върху правата на личността е един от начините за убеждаване в разумността на дисциплинарните изисквания и за тяхното усвояване, защото е естествено и разбираемо един човек да има както права, така и задължения, и да се стреми да постига в поведението си баланс между двете" [5:15].

В голяма част от правилниците се открива параграф озаглавен „Права и задължения на учителите", в който са предписани единствено и само задълженията на учителската колегия. Въпреки, че правата не са регламентирани от законодателя директно, като основни права на учителите могат да се посочат правото за избор на методи и форми, както и за повишаване на квалификацията му, независимо, че в правилниците те са визирани като задължения. Ако се направи един исторически преглед по въпроса за правата на учителите ще се установи, че пренебрегването им е традиционно за българското образование. В статията „Нормативна уредба на дисциплината в новобългарското училище през Възраждането" В. Атанасова пише: „прави впечатление, че се акцентира върху задълженията на свързаните с училището лица и в много по-малка степен са засегнати техните права" [1:19-20]. Съвременното българско образователно законодателство не прави изключение по отношение на тази тенденция. Въпреки, че законодателят ясно е разграничил правата от задълженията, задълженията на съвременния учител са много повече, отколкото правата му, а при по-внимателен прочит се открива, че някои от правата са всъщност задължения.

Когато правата на учителите са неглижирани, трудно могат да се намерят разумни аргументи в полза на свободата, защото ограничавайки до минимум правата на учителя, законодателят всъщност ограничава до минимум неговата свобода. По този начин учителят се държи в подчинение и е принуден да

изпълнява партийните директиви. Свободата принципно не е характерна за периода на социализма. В този контекст не може да се търси свобода в процесите на възпитание и обучение от страна на учителската колегия в контекста на правата заложени от законодателя в официални държавни документи свързани с образованието.

* * *

Независимо, че направеният преглед на училищната документация, не обхваща всички нормативни актове от времето на социализма могат да се направят следните **изводи**:

- в разгледаните училищни правилници диференцирани от задълженията права не се откриват; това означава, че на учителите не се легитимират официално каквито и да е свободи; принципно социалистическото общество отрича индивидуализма и се бори срещу него, а свободата на личността е наречена „дребнобуржоазна и опасна утопия"; задълженията на учителите са много повече отколкото правата, правата са ограничени до минимум; професия със задължения без права;
- основен инструмент за управление на обществения и политическия живот през периода на социализма е наложената от управляващата партия марксистко-ленинска идеология, в този контекст учителят е длъжен да работи за комунистическо възпитание чрез изграждане на марксистко-ленински мироглед и комунистическа нравственост у учениците; той е основният, директният посредник за внедряване в съзнанието на подрастващото поколение на желаните от управляващата Българска комунистическа партия възгледи и идеи; това е доказателство как идеологизирането на всеки детайл от образователната сфера взема връх над обективността; личното идеологическо израстване е едно от важните задължения на учителите; обвързаност на задълженията на учителите с целите и задачите на партийната, комсомолската и пионерската организации; контрол на държавата (партията) не само по отношение на основните задължения, а и по отношение на съпътстващите и специфичните (определени медийни рестрикции);
- като позитив може да се посочи поставянето на възпитанието на първо място;
- откроява се максимализъм в задълженията на учителите относно резултатите от процеса на обучение – изисква се **максимално** усвояване на учебното съдържание от **всички ученици**, както и **максимално** развитие на техните познавателни възможности; в голяма част от правилниците се наблюдават текстове, в които чрез задълженията на учителите се ограничават възможните корупционни практики в училище;
- към класния ръководител се предявяват специфични изисквания, които са много разнообразни и в същото време много отговорни;

- като резултат от многото задължения е голямата заетост на учителите с училищни и извънучилищни ангажименти;
- чрез задълженията на учителите по физическо възпитание и класните наставници се полагат специални грижи за физическото развитие на учениците, а здравно-амбулаторната карта дава възможност да се проследи през годините тяхното здравословно състояние.

Заключение

Учителската професия мени обхвата, формите си на реализация, функционалната си насоченост и много от своето съдържание. Динамични и променливи са и изискванията към учителите и техните преки професионални задачи. Първоначално дейността на учителя в България не е нормативно уредена. За първи път тя се регламентира през периода на Възраждането в правилници, устави, договори между училищните настоятелства и учителите и други документи. Законодателните основи на учителската професия се поставят след Освобождението.

След преврата през 9.IX. 1944 година България тръгва по социалистически път на развитие, което води до сериозни промени във всички сфери на обществено-политическия, икономическия, социалния и културния живот на страната. Координатите на социалистическата парадигма променят битието на хората във всичките му аспекти на съществуване. Българското образование, респективно професионалната дейност на учителите не могат да бъдат разглеждани извън контекста на цялостното политическо и обществено преустройство. През периода на социализма управляващата политическа партия осъществява строг контрол върху професионалната дейност на учителите, всяко действие и стъпка на учителите се програмират и регламентират [4:6]. Образователната система понася тежки политически трусове и редица негативни последствия. Едно от тези последствия е силната идейно-политическа насоченост на обучението и възпитанието на подрастващото поколение. „Демократичните" реформи в образованието през този период се извършват в съгласие с марксистко-ленинската педагогика, като се използва опита на съветските училища и съветската педагогика. Тоталната идеологизация в периода 1944-1989 г. е основен инструмент за властова легитимация. Следването на директивите и „опорните точки" на Българската комунистическа партия нанася непоправими щети, с които българското образование и до днес не може да се справи.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Атанасова, В. (2009): *Нормативна уредба на дисциплината в новобългарското училище през Възраждането.* София: сп. Педагогика, № 3-4, с. 126-144.

2. Български тълковен речник. (1976), София: Наука и изкуство.

3. Временен правилник за техникумите (паралелките) с прием на завършили средно образование. (1974), София: Бюлетин № 2, с. 1-33.

4. Жекова, С. (1979): *Младият учител.* София.

5. Колишев, Н. (2007): *Дисциплината във взаимоотношенията между учители и ученици.* София: сп. Педагогика, № 5.

6. Маринова-Христиди, Р. (2010): *Българското образование между съветизацията и традицията 1948-1959.* София: УИ „Св. Кл. Охридски".

7. Маринова-Христиди, Р. (2010): *Образован ли е социалистическият човек? (Развитие на образованието и науката в България в периода на държавния социализъм 1944-1989г.* София: Изследвания по история на социализма в България 1944-1989, том 2, с. 429-464.

8. Правилник за общообразователните дневни и вечерни гимназии. Обн. В ДВ, бр. 232 от 07.10.1949г. София: Наука и изкуство, с. 3-59.

9. Правилник за общообразователното трудово-политехническо училище. София: Бюлетин № 8, с. 3-13.

10. Примерен правилник за вътрешния трудов ред на училище. София: Бюлетин № 8, с. 1-41.

11. Централен държавен архив (ЦДА), ф. 1В, оp. 15, а.е. 58, 1.15

Наталия Иванова Витанова. доцент, доктор
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Катедра „Педагогика и управление на образованието"
e-mail: omerzen@abv.bg

КОНКУРЕНТНОСПОСОБНОСТ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ УСЛУГИ В УНИВЕРСИТЕТСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Наталия И. Витанова

COMPETITIVENESS OF EDUCATIONAL SERVICES IN UNIVERSITY EDUCATION

Natalia I. Vitanova

ABSTRACT: This article discussed the characteristics of competition and competitiveness in the context of education services in university education. Due to the ambiguities of concepts are offered a variety of definitions for them. There have been made an attempt to describe the specifics of the competitiveness of educational services in the university education.

KEYWORDS: competition, competitiveness, educational services, university education

Изследването е финансирано по проект № РД-10-578/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

1. Въведение

В условията на пазарна икономика от особена важност за всяка организация е нейната ефективност, която се гарантира от конкурентноспособността й. Ето защо точната и обективна оценка на конкурентните предимства на организацията е една от приоритетните задачи, решението на която в последствие позволява да се набележат адекватни мерки за повишаване равнището на нейната конкурентноспособност.

Конкурентноспособността е главното условие за професионален и социален успех на човека. Особената роля на образованието в съвременния свят го превръща в една от най-важните сфери на човешката дейност, а качеството на подготовката на бъдещите специалисти и конкурентноспособността са едни от приоритетните педагогически проблеми. Дейността, на която и да е образователна институция, на първо място, е свързана с предлагането на образователни услуги.

В последно време (а и в бъдеще) се налага много хора да инвестират в образованието и квалификацията си, затова трябва адекватно да се планира образователното и квалификационно съдържание, което от своя страна налага преосмислянето на образователните политики. Промените в образователните

политики изправят обучаващите и обучаваните пред нови предизвикателства, като например, нови методи и техники на преподаване и учене, дейностно и проектно ориентирано обучение, по-голяма гъвкавост, по-високи изисквания на предлаганите образователни услуги, както и по-голяма отговорност от страна на обучаващите.

Необходимо е хората в активна възраст да поемат и все по-голяма отговорност за планирането и организацията на своето образование или квалификация, но също така те трябва и да са в състояние да вземат суверенно решение по отношение на тях. За да могат потребителите да изберат най-подходящите образователните услуги, които да отговорят на индивидуалните им образователни потребности е необходима релевантна информация от образователната институция за предлаганите услуги и техните цени, както и за формата и съдържанието на предлаганите услуги. Това е предпоставка за по-креативна конкуренция на образователния пазар. Засилената лична отговорност на потребителите изисква по-голяма прозрачност на пазара на образователните услуги. Тези завишени изисквания и очаквания на потребителите са предпоставка за повишаване на качество на предлаганите образователни услуги. Днес университетската институция не е първият и единствен източник на образователни услуги. Тя се конкурира и с частни образователни институции. За да отговори на очакванията на новата генерация университетът трябва да предложи конкурентни образователни услуги.

2. Конкуренция и конкурентноспособност

Терминът „**конкуренция"** произлиза от латинската дума **concurrentia** и буквално преведен означава съревнование, съперничество, надпреварване. Означава също и борба за печалба [11:296], борба на независими икономически субекти за ограничени икономически ресурси. Това е икономически процес на взаимодействие, отношение и борба между институциите на пазара, с цел да предоставят по-добри възможности на услугите, които се предлагат, за удовлетворяване на разнообразните потребности на клиентите. На световния пазар винаги съществува голяма конкуренция по отношение на доставянето на услуги. Най-общо под конкуренция се разбира преследване на дадена цел от две или повече лица или групи, при което по-високата степен на достигане на целта при единия предполага по-ниско ниво на постигане на целта от другия. Ако това много общо определение се пренесе върху икономическия живот концептуално конкуренцията се характеризира със следните особености:

- наличието на пазари;
- най-малко двама доставчици или потребители;
- антагонистично поведение, т.е. чрез използването на един или повече параметри на действие доставчиците или потребителите искат да подобрят своята степен на достигане на целта за сметка на други икономически субекти;

- комплементарност на стимулната и регулаторна функция [16].

Понятието „конкуренция", както много други концепти не е еднозначно, поради което за него няма универсална дефиниция.

Според Киперман конкуренцията е процес на взаимодействие, взаимно свързване и контрол на производителите и доставчиците да реализират продукцията си, икономическо съперничество между различни производители или доставчици на стоки (услуги) за най-благоприятни условия за продажба [5:524].

Макконъл и Брю я определят като присъствието на пазара на голям брой независими купувачи и продавачи и възможност за купувачи и продавачи свободно да навлязат и останат на пазара [8:799].

Фатхутдинов разглежда конкуренцията като процес на управление на конкурентните предимства за постигане на победа или други цели в борбата срещу конкурентите, за удовлетворяване на обективните или субективни потребности в рамките на законодателството или в естествени условия [15:312].

Основоположникът на теорията за конкуренцията **Адам Смит** я описва като поведенческа категория, където отделните купувачи и продавачи се конкурират на пазара за по-благоприятни условия за продажба и покупка на услуги [14; 19].

Като следствие от конкуренцията, от една страна, се изострят производствените и пазарните отношения, а от друга, се повишава ефективността на икономическата дейност и се ускорява научно-техническия прогрес. Фундамент на конкуренцията са два процеса:

- съперничество;
- удовлетворяване на потребности.

Целта на конкуренцията е да се получат най-благоприятните условия и най-голямата печалба от продажбата на услугите. Конкуренцията е фактор, който допринася за взаимодействието на предлагането и търсенето, и балансиране на пазарните цени. Тя обезпечава функционирането на механизма на ценообразуването и регулира пропорциите на общественото производство. В резултат на конкуренцията купувачите и продавачите определят обща цена за еднакви услуги, обемът на търсенето и предлагането. Конкуренцията изисква предприятията и институциите да предлагат конкурентни услуги.

Днес университетите са в непрекъсната конкуренция. Главно, това е конкуренция за репутация, защото това е валутата, която важи в науката и в други области. Това е конкуренция за най-добрите „умове", най-добрите учени, най-добрите млади кадри, най-добрите студенти. Това е конкуренция за външни средства за научни изследвания и образователни цели.

За ефективното справяне с конкуренцията е необходимо университетите да изградят високотехнологична среда на обучение, която да осигурява:

- висококачествени образователни услуги;

- минимизиране на разходите за обучение;
- мобилност на образователния пазар [9:59].

Терминът „конкурентноспособност" е широко използван, когато става въпрос за стоки, но когато е свързан с оценка на висшите учебни заведения той се използва по-предпазливо. Причините за това са няколко:

- услугите, които предлагат университетите са особен род услуги, които се характеризират със своята силна социална насоченост;
- университетът въпреки, че е проводник на всичко ново, има консервативна основа; под консервативност се разбира подбора и съхраняването на най-добрите национални и чужди традиции в образованието;
- конкуренцията между университетите също има особен характер – като правило всеки университет има уникална история и традиции изграждани в продължение на много години; някои университети не се нуждаят от допълнителна реклама, тъй като те старателно пазят своя имидж, защото всяка промяна за добро или лошо не остава незабелязана от обществото;
- променящите се икономически условия поставят пред университетите нови задачи, а университетите стават по-свободни при тяхната реализация; ако университетите са в състояние бързо да се адаптират към непрекъснато променящите се условия, това се отразява и на равнището на тяхната конкурентноспособност (корелацията е правопропорционална).

Съществува диалектическа връзка между **конкуренция и конкурентноспособност** – едната произтича от другата. Двете категории трябва да се отнасят за определен период от време и специфичен пазар. Конкурентноспособността е свойство на обекта, което се характеризира с определена степен на реално или потенциално удовлетворение на конкретни потребности, в сравнение с аналогични обекти, представени на даден пазар. Тя измерва способността да се издържи на конкуренцията на аналогични обекти на пазара.

Както конкуренцията, така и конкурентноспособността е многодименсиално понятие. Прегледът на научната литература върху конкурентоспособността разкрива голямо разнообразие от дефиниции на понятието и изключителни трудности за неговото измерване и прилагане. Конкурентноспособността е според:

- **OECD** (**OECD** – Organisation for Economic Cooperation Development; ОИСР – Организация за икономическо сътрудничество и развитие) – степента до която дадена нация е в състояние в условията на свободната търговия и справдливи пазарни отношения да произвежда стоки и услуги, които могат да устоят на конкуренцията на международните пазари и успоредно с това в дългосрочен план да се повишават реалните доходи на населението [21].
- **Правителството на Обединеното кралство** дефинира конкурентноспособността като създаване на висока квалификация, производителност и натоварване на производствените мощности на националното стопанство [5].

- **Kušić & Gruppe** – организацията е конкурентноспособна, когато е в състояние да подобрява качеството на своите продукти над средно ниво и да намалява разходите си за производството до такава степен, че да може да разшири своя пазарен дял или маржа на печалбата спрямо своите конкуренти. [20:805].
- **Fagerberg** разглежда конкурентноспособността като способността на дадена организация да реализира растеж и заетост като същевременно избягва проблеми с платежния баланс [22].
- **Киперман** определя конкурентоспособността на организацията като способност да издържи на пазара на други производители и доставчици на подобни услуги (конкуренти), както по степен на удовлетвореност на конкретна обществена нужда, така и по ефективност на производствената дейност [5:524].
- **Фатхутдинов** определя конкурентоспособността като способност на една фирма да предлага конкурентни услуги, по отношение на други фирми от бранша в страната и чужбина [15:319].

Конкурентноспособността на университета се определя от способността му да удовлетворява потребностите на обществото от образователни услуги съобразно съответните държавни стандарти. Конкурентноспособността на образователните услуги е производна от конкурентноспособността на университета (висшето учебно заведение), а не обратно. Устойчивата конкурентноспособност на университета е основа на конкурентноспособността на образователните услуги в глобалното социално-икономическо пространство. В съвременните условия образователните услуги са един от факторите на конкурентноспособността на университета като цяло. Освен тях съществено значение имат и необразователните комплементарни услуги (студентските общежития и столове, университетската материално-техническа база, инфраструктурата и др.). Понякога по-важно значение за потребителя имат тези фактори, отколкото цената на обучението, престижността на университета, наличието на определени специалности и т.н.

Стратегическа цел на най-добрите университети е да предложат на своите студенти такова образование, което да е конкурентно в динамично развиваща се глобална пазарна икономика. В тези университети стандартът в образованието е комплексен „продукт", които включва теоретични знания, практика и кариера.

Съвременният български университет е изправен пред множество предизвикателства по отношение на конкурентноспособността. Той се конкурира с останалите университети в страната и същевременно търси своето място на световния образователен пазар. Днес конкуренцията между университетите става все по-силна. „Това за едни от тях е заплаха, а за други мощен стимул за развитие. Ето защо през последните години усилията на всички висши учи-

лища в страната са насочени към повишаване качеството и конкурентоспособността на предлаганите от тях образователни услуги, с цел привличането на по-голям брой студенти" [2].

3. Дефиниции на понятието „образователни услуги"

Понятийният апарат на феномена „образователни услуги" все още е недостатъчно конкретизиран и не винаги е последователен. Многоаспектността на понятието „образователни услуги", което се използва в различни сфери на познанието, поражда голямо разнообразие от дефиниции.

- **Бурденко** – полезен вид труд, непосредствено задоволяващ потребностите на човека в областта на образованието, и материално-веществен продукт, който позволява самостоятелно удовлетворяване на образователните потребности на човека – учебници, обучаващи програми, наръчници, ръководства и др. [1].
- **Данилова** – съвкупност от резултатите от образователно-възпитателния процес и съпътстващите го спомагателни процеси, представящи висшето учебно заведение на пазара на образователните услуги, които са непосредствено ориентирани към удовлетворяване на установени или предполагаеми потребности на конкретни потребители [3:55-61].
- **Морозов –** процес на формиране на различни способности на човек за работа, т.е. инвестиране в човешки капитал под формата на комплексно благо [10].
- **Кожухар –** работата на педагогическия колектив или на отделния педагог насочена към подходящи (предварително програмирани) промени в социално-психологическата (в частни случаи – професионална, квалификационна и т.н.) структурата на личността на ученика [6:31-41].
- **Лукашенко** – комплекс от целенасочени дейности удовлетворяващи потребностите на субектите в образованието и междинните образователни продукти под формата на вещи придружаващи тези дейности [7:32-40].

4. Особености на образователните услуги

Образователните услуги се предоставят от специализирани институции – училища, колежи, университети и центрове за обучение. Тези институции осъществяват обучение в много сфери. Образователните услуги обикновено се реализират от учители, преподаватели, инструктори, и могат да бъдат адаптирани към конкретни потребности.

Образователните услуги са специфични, те притежават редица особености, които ги отличават от другите услуги. Тези характеристики трябва да се вземат предвид при оценката на конкурентния капацитет и конкурентоспособността на образователната институция. **Първо,** образователните услуги са нематериални, неосезаеми. Лекциите, семинарите, практическите и лабора-

торните занятия не се въплъщават в готов продукт, защото „от гледна точка на ценностните ориентации и насочеността на личността, целта е функционална във всеки момент, тъй като представлява вътрешна „тук и сега" репрезентация на бъдещето, а не негов обективиран факт" [4:65]. Това обстоятелство затруднява оценката на качеството на услугата. За да се привлекат потребители и да се убедят в качеството на предлаганите услуги от страна на образователната институция е необходимо да се популяризират акредитационната оценка, учебните планове и програми, списък на специалностите и възможните специализации, използваните методи и форми на обучение и др. **Второ,** процесът на „производство" и потребление на образователни услуги е съгласувано с времето. **Трето,** образователните услуги, както и други услуги, се характеризират с неделимост от източника, т.е. от конкретния човек, и в този контекст те притежават свои характеристики. За университетското образование е характерно, че много от курсовете се водят на основата на собствени методически разработки, съществуват авторски курсове, които се четат само в определено учебно заведение от конкретен преподавател, съществуват и собствени научни школи и техните последователи. **Четвърто,** както всяка услуга, така и образователната се характеризира с непостоянство и променливост на качеството. Свързва се с потенциала на преподавателя, неговото физическо и психическо състояние, както и с неговото отношение към процеса на обучение. На качеството на процеса на обучение се отразява и състоянието на материално-техническата база. Съществуват специалности, които дават възможност за по-голяма свобода при избора на изучаваните дисциплини, което от своя страна води до различно качество на образователните услуги в различните университетски институции. В този смисъл качеството на обучението на специалисти от една и съща специалност в различни университетски институции е различно, дори при еднакви оценки от дипломата. **Пето,** образователните услуги не могат да се съхранят и запазят. От една страна на тези услуги е невъзможно да се осигури логистична подкрепа (не може да се съхраняват в склад), а е възможно да се „произвеждат" предварително, например, различни учебни помагала, обучаващи програми, методически указания и др. От друга страна, информацията която студентите получават в процеса на обучение с течение на времето остарява и се забравя. Това поражда в процеса на трудовата дейност необходимост от допълнително обучение, преквалификация, нови разработки и информация в конкретна сфера.

Образователни услуги са различават от другите нематериални услуги по своите потребителски свойства (потребителска стойност). Те отговарят на потребностите на хората от духовно и интелектуално развитие и придобиване на специалност или квалификация. Образователните услуги имат следните специфични характеристики:

- равнището на образователните услуги зависи от предварителната подготовка на обекта, неговите способности и желанието да ги използва;
- потреблението на образователните услуги води до подобряване и усъвършенстване качеството на работната сила;
- от гледна точка на потребителя има отдалеченост на материалната печалба в момента на придобиване на образователните услуги;
- образователните услуги, в сравнение с други услуги, са с по-висока цена, която е следствие от по-високо квалифицираните изпълнители на тази услуга;
- образователните услуги допринасят ползи не само на субекта, който ги ползва, но и на обществото като цяло [12:43-49].

5. Качество на образователните услуги

Качеството на образователните услуги цели оптимизиране на превантивните (анализ на потребностите), реактивните (обучение на ментори) и рефлексивните (оценка) дейности. Когато се говори за качество на образователните услуги е необходимо да се вземе предвид и гледната точка на потребителите. За целта следва да се установяват проблемите на потребителите при избора на образование и квалификация и да се проучи тяхното мнение за това, какво разбират под „качествено обучение". Най-често за потребителите качественото обучение е това, което им дава възможност да постигнат очакваните резултати от обучението, да приложат наученото в професионалната си дейност и в съзнанието им целият процес на обучение се свързва с положителни емоции. Тази оценка е субективна, тъй като е повлияна от индивидуалните преживявания, очаквания и интереси на потребителите. Независимо от това тя трябва да е известна на институциите, които предлагат образователни услуги.

Реализирането на високо качество е основа и гаранция за развитие на компетентността и конкурентноспособността в университетското образование. Това изисква непрекъснато развитие на институционалната система за поддържане на качеството и поддържането на организационна среда и академичен дух, движени от националните и международните стандарти и критерии за качество.

На този етап на развитие все още ниски остават оценките за цялостното качество на българската образователната система (на всички нива); управлението на училищата; обучението и квалификацията на персонала в предприятията. Негативно се оценява качеството на професионалното образование и възможностите за обучение през целия живот [18].

6. Заключение

Университетът на бъдещето ще се характеризира с по-голяма индивидуализация чрез диференциация, това означава, че той трябва да създава

подходящи структури за личности, които са активни в областта на научните изследвания и преподаването, които се развиват, които учат самостоятелно. Младите хора очакват от университета прагматично, а не теоретично образование, с високо качество на обучението, което да ги прави конкурентноспособни на пазара на труда. Отличителни характеристики на университета в бъдеще ще са неговата интернационалност и интеркултуралност [17:116-134]. Необходима е все по-засилената интеграция на информационните и комуникационните технологии в преподаването, в научните изследвания и в образователните услуги. В резултат на това университетът трайно ще се промени вътрешно и външно във всички функционални области.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Бурденко, Е.В. (2006): *Права работника*. Москва: ИИЦ МГУДТ.

2. Георгиева, С. *Възможности за повишаване качеството и конкурентноспособността на бакалавърските програми по счетоводство*. <194.141.96.213/pedagogy/GetResource?id=375>, 10.09.2012

3. Данилова, Т. В. (2006): *Методика оценки конкурентоспособности вузов* // Качество и конкурентоспособность в XXI веке: материалы в Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та.

4. Дянкова, Г. (2002): *Словесно общуване*. Благоевград: УИ: Неофит Рилски.

5. Киперман, Г. Я. (1993): *Популярный экономический словарь*. Текст Г.Я. Киперман, Б.С. Сурганов. Д М.: Экономика.

6. Кожухар, В. М. (2005): *К определению содержания образовательной услуги*. Маркетинг в России и за рубежом, №3.

7. Лукашенко, М. (2002): *Маркетинг и ПР в учебном заведении*. Высшее образование в России, № 4.

8. Макконнел, К.Р., Брю С.Л. (1992): *Экономикс: Принципы, проблемы и политика*. В 2 т.: Пер. с англ. – М.: Республика.

9. Москвичев, Ю. А., Разумов С. В. (2001): *Повышение эффективности деятельности вуза – комплексный подход*. Образование в информационную эпоху – Ярославль.

10. Морозов, А. В. (2004): *Креативная педагогика и психология*. М.: ИНФРА.

11. Милев, А., Й. Братков, Б. Николов (1958): *Речник на чуждите думи в балгарския език*. София.

12. Попов, Е. (1992): *Услуги образования и рынок*. Российский экономический журнал, № 6.

13. Рыночная экономика: Словарь (1993)/. Под общ. Ред. Г.Я.Кипермана – М.: Республика.

14. Смит, А. (2006): *Богатството на народите*. София.

15.Фатхутдинов, Р.А. (2004): *Конкурентоспособность: экономика, стратегия, управление.* М.: ИНФРА.

16. Gabler Wirtschaftslexikon. Springer Verlag <http://wirtschaftslexikon.gabler.de >11.09.2012

17.Lange, J. (2006): *Standpunkte: Universitaten im Umbruch*. In: Beitrage zur Hochschulforschung, Heft 3, 28. Jahrgang, 116-134

18.The Global Competitiveness Report 2012-2013.

19.Smith, A. (1976): The Wealth of Nations.

20.Siniša Kušić & Claudia Gruppe (2004): *Űber die Wettbewwerbsfäigkeit – Definitionsversuche und Erklärungsansätze*. In: Ekonomski pregled, 55 (9-10) 804-813.

21.OECD, World Competitiveness Report (1997).

22.Fagerberg, J. (1988). *International competitiveness*. The Economic Journal, 98, 355-374.

23.UK White paper on Competitiveness; *HM Government* (1994).

Наталия Иванова Витанова, доц. д-р
e-mail: omerzen@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Катедра „Педагогика и управление на образованието"

ИНТЕГРАЦИЯ НА ИНФОРМАЦИОННИТЕ И КОМУНИКАЦИОННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В СЪВРЕМЕННОТО БЪЛГАРСКО ОБРАЗОВАНИЕ В ОТГОВОР НА ЕВРОПЕЙСКИТЕ ИЗИСКВАНИЯ

Наташа Л. Колева

INTEGRATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN CONTEMPORARY BULGARIAN EDUCATION TO MEET EUROPEAN REQUIREMENTS

Natasha Lyubomirova Koleva

ABSTRACT: This report analyzes developments in the use of ICT in education and changes in national policies and practices of the European Union and Bulgaria.

KEYWORDS: e-learning, information technology, IT technology education, European Commission,

Изследването е финансирано по проект № РД-10-578/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Използването на информационните технологии в образованието е важен елемент от стратегията на европейската комисия, който осигурява ефективност на европейските образователни системи и конкурентноспособност на европейската икономика. През 2000 г. европейската комисия приема инициативата за „електронно учене" – план, който очертава основните насоки за развитие през следващите години.

От 2007 г. ИКТ за образование са един от основните приоритети на програмата „Учене през целия живот" с главен приоритет в четирите вертикални програми (Еразъм, Коменски, Леонардо да Винчи и Грюндвиг).

Дефинират се конкретни области, пряко свързани с преподаването в училищата, в които е необходим напредък. По отношение на инфраструктурата акцентът е върху доставяне на високоскоростен интернет в училищата и осигуряване на достъп до интернет и мултимедийни източници на всеки ученик в класната стая (Европейска комисия: EuropeanCommission, 2007 г.).

Важни за младите хора са конкретните умения и компетентности, чието повишаване е ясно изразено в инициативата „Електронно учене" (Европейска

комисия, 2000 г.) и по-нататък подробно разработено в „Съобщение на Европейската комисия за електронни умения. Приетата през 2010 г. от Европейската комисия инициатива за нови умения на нова работа предоставя нова по-широка рамка, а „Цифровата програма на Европа" определя липсата на информационно-комуникационните умения като едно от седемте най-важни бариери за овладяване потенциала на новите технологии.

За успешното усвояване на тези компетентности на учениците е необходима и съответната квалификация на учителите. Европейската комисия отчита и потенциала на новите технологии за насърчаване на иновативността в подходите на преподаване и учене. Предоставените възможности от информационните и комуникационни технологии (като работа в мрежа, взаимодействие, изтегляне на информация, презентиране и анализ) се разглеждат като съществени елементи за формиране и придобиване на умения през 21-ви век. Това също налага интегрирането на новите технологии и тяхната дидактическа приложимост в учебните планове и програми за учениците и в обучението на учителите.

През 2010 г. Европейската комисия предприема нова инициатива „Цифрова програма на Европа (ЦПЕ)", която е една от водещите инициативи на Стратегия за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж „ЕВРОПА 2020". Тя трябва да подготви икономиката на ЕС за предизвикателствата на настоящото десетилетие.

Цифровата програма на Европа има за цел да допринесе за справянето с основните социално икономически предизвикателства пред Европейския съюз чрез оползотворяване потенциала на ИКТ. Успешното изпълнение на програмата трябва да доведе до установяването и развитието на единен цифров пазар и електронна търговия, както и за подобряване качеството на живот чрез осигуряване на по-добро здравеопазване (е-здравеопазване), по-успешно социално приобщаване и модернизация на образованието (подобряване на е-уменията), по-ефективна публична администрация (е-правителство), по-добър диалог между гражданите и управляващите (е-участие), по-сигурни и ефективни транспортни решения (интелигентни транспортни системи), почиста околна среда и по-ефективни интелигентни енергопреносни мрежи, интелигентен транспорт и интелигентни градове, нови медии и възможности за улеснен достъп до културно съдържание.

Всички европейски държави имат национални стратегии, които подкрепят използването на информационните технологии в различни области, в това число и национални стратегии за развитие на образованието. В много случаи тези стратегии имат за цел от една страна да осигурят необходимите информационно-комуникативни умения на учениците (по-точно умения за ИКТ грамотност) и предоставят възможност на преподавателите да бъдат обучени в използването на новите технологии, а от друга да осигурят необходимите

технологии и инфраструктура в училищата. Основната група на въздействие в резултат на предприетите мерки във всички страни са учителите/обучителите, а дейностите са насочени към началните и средни училища.

Стартът на навлизане на информационните технологии в клас е поставен в периода 2005-2008 г. с реализацията на Националната стратегия за въвеждане на информационните и комуникационните технологии в българските училища. В резултат на това те са обзаведени с над 65 000 компютъра, които вече са или излезли от употреба, или с ограничена функционалност. Част от училищата успяват да поддържат базата си със собствени средства, а останалите, които не разполагат с финансови възможности, работят с остаряла и амортизирана техника.

В периода 2008-2011 в рамките на Национална програма „Информационни технологии в училище“ няма извършени значими дейности по актуализиране на материалната ИКТ база, а средства от МОМН основно са изразходвани за осигуряване на Интернет достъпа на училищата.

През 2012 г. стартира нов четиригодишен обновителен цикъл, чиято цел е да осъвремени технологичната материална база в българските училища. Предвижда се въвеждане на най-новите IT достижения в образователната система. В резултат на това са финансирани около 500 училища. Обновената материална база и осигуреният достъп до интернет са гаранция за базовото обезпечаване на системата на училищното образование за провеждане на модерен и ефективен процес на обучение.

В края на март 2013 г. с решение на Министерския съвет е приета нова Национална програма „Информационни технологии в училище“.

Тя обхваща следните дейности:

1. Осъвременяване и разширяване на технологичната материална база в училищата чрез въвеждане на компютърни терминални решения.

2. Въвеждане на актуални ИКТ иновации в училищата – интерактивни дъски, зони за безжичен достъп и други.

3. Осигуряване и поддръжка на националния и международен достъп на българските училища до интернет и Пан-европейската изследователска мрежа GEANT. Поддържане на ИКТ хелпдеск и център за контрол, обслужване и мониторинг на мрежата и услугите и на регионалните възли на територията на страната.

4. Осигуряване на награди за изявени ученици и учители в сферата на информационните технологии

Проектът “Национален образователен портал” е първата решителна крачка за развитие на електронното образование в българските училища. Електронното съдържание има множество предимства пред традиционния начин на приемане на информацията, то е достъпно, всеобхватно, постоянно актуализиращо се, мултимедийно, интерактивно.

Стартът на Националния образователен портал на училищата – http://start.e-edu.bg, е обявено официално на 6 декември 2006 г. от тогавашния министър на образованието и науката Даниел Вълчев. Достъпни са първите 18 безплатни електронни учебници по всички задължителни дисциплини от 9-и до 12-и клас, с изключение на български език и литература и математика. В някои от предложните на потребителите помагала авторските екипи се възползват от предимствата, които дава електронната среда и включват видеоклипове, анимации, илюстрации, входящи и изходящи тестове за проверка. В други информацията е предимно текстова. Част от материалите на портала (например електронните учебници) са достъпни и за външния потребител.

Порталът предлага търсачки за училища и просветни форуми, като предоставя серия от възможности както за учениците, така и за учителите. Той позволява бързо създаване на училищни сайтове със стандартна структура. Разработен е и софтуер за създаване на тестове от ученици и учители, както и на примерни уроци. Предвидено е учителите и учениците да могат да създават собствен профил, както и да участват във форумите. Това става с кодове за достъп – индивидуални за всеки учител и ученик.

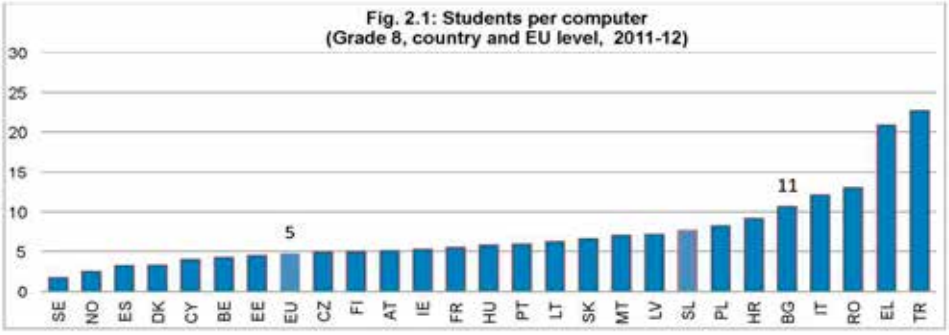
Проектирането и разработването на портала е реализирано от обединението на две от водещите български компании Сиела Софт Енд Паблишинг АД и ЛЕКС.БГ АД – Консорциум ЛЕКСиС .

С подкрепата на Министерството на образованието и Министерството на съобщенията в рамките на Националната програма за въвеждане на интернет и комуникационни технологии в образованието е осъществен общообразователен интернет портал, създаден с амбицията да се превърне в най-богатия източник на енциклопедични мултимедийни знания на български език – Знам.bg. Той е първата стъпка в изграждане на „националната мрежа от знания", която е от стратегическа важност за развитието на българското образование и обществото като цяло. Към настоящия момент в знам.bg са залегнали близо 100 000 статии, галерия от справочници, енциклопедии и речници, библиотека с произведения на български и световни автори, интерактивни географски карти, изображения, аудио и видео фрагменти, а също така и статии по конкретни и общи теми, разпределени в различни области на науката и познанието. Дава възможности за търсене по азбучен или тематичен ред, по думи, словосъчетания и цели изрази. Съдържанието е систематизирано в няколко стотици категории и подкатегории.

Резултатите от предприетите инициативи на българското министерство на образованието, могат да се видят в доклада за напредъка в изпълнението на дейностите по Национална програма „Цифрова България 2015" . Според него към декември 2013 г. учениците в България използват интернет с по-висока скорост в сравнение със средното за ЕС, но има повече ученици на един

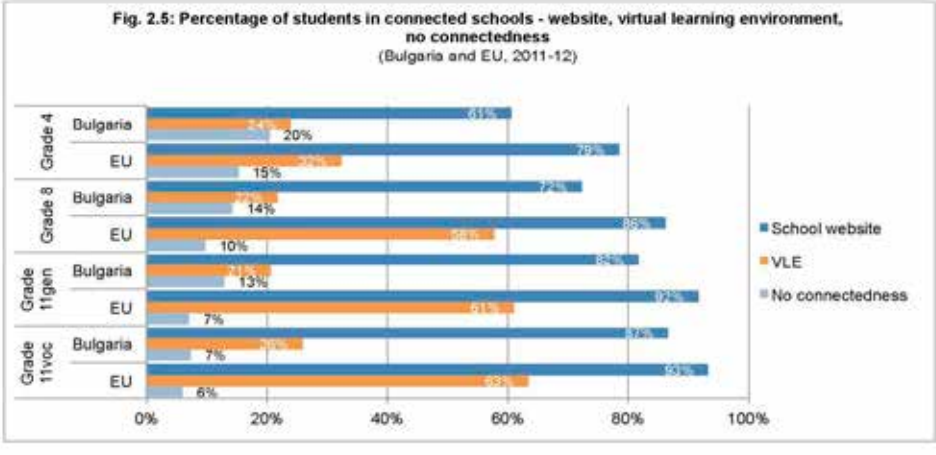
компютър (11 осмокласника на компютър срещу средно 5 в ЕС). Процентът на "несвързаните" с глобалната мрежа училища е по-висок от средния за ЕС.

Фигура 1. *Ученици на един компютър*
(осми клас, страни-членки и средна стойност за ЕС 2011-2012)



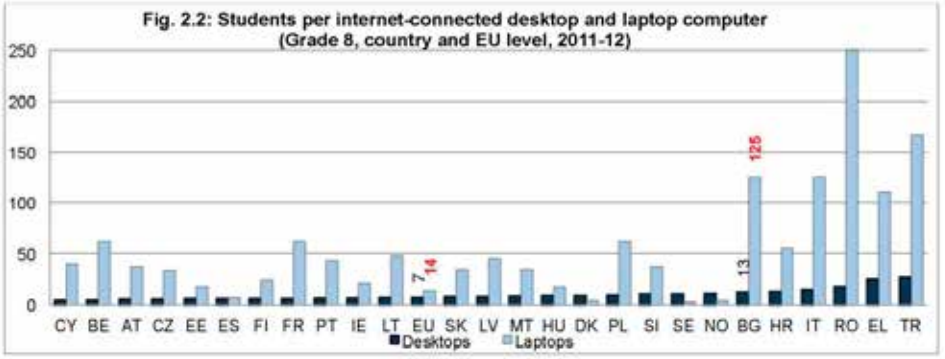
В България на разположение на учениците от всички степени на образованието са половината от броя на компютрите от средната стойност за ЕС, с изключение на XI общообразователен клас. Във всички класове в България, процентът на учениците от училища, които нямат уеб страница, е под средното европейско ниво.

Фиг. 2 *Процент на учениците в свързаните училища – уеб страници, виртуална обучителна среда, няма свързаност (България и ЕС, 2011-2012)*



Процентът на ученици от училища без виртуална обучителна среда в четвърти клас е под средното за ЕС и значително под него за осми и единадесети клас. "Несвързаните училища" са под средното ниво за ЕС при всички класове. Нивото на увереност на учителите в IT уменията е около средното за ЕС.

Фиг. 3 *Ученици на компютър и лаптоп, свързани към Интернет (осми клас, страни-членки и средна стойност за ЕС 2011-2012)*



В страната повечето компютри са настолни и има сравнително малко лаптопи. По отношение на съотношението лаптоп, свързан с Интернет – ученик, се падат 143 ученика в четвърти клас на един лаптоп. В единадесети клас представянето на България е близко до средната група страни, въпреки че е далеч от средното ниво за ЕС (56 ученика на лаптоп, при средно за ЕС 14). Това може да се обясни с високия процент на учениците, които носят свой собствен лаптоп в училище, като например в осми клас и останалите класове.

Информационните и комуникационни технологии осигуряват богат набор от средства и методи за организация на образователния процес по начин, който отчита индивидуалните потребности на учещите.

Но ефективното използване на ИКТ в образованието не се свежда само до наличието на самите технологии. Много европейски страни правят големи инвестиции за осигуряване на универсален достъп до новите технологии и постигат значителни успехи. България в това отношение все още не е достигнала необходимото ниво. Едновременно с решаването на този недостиг, фокусът на нашата държавна политика в тази сфера е необходимо да бъде насочен и към задълбочаване на познанията по отношение на начина на използване на новите технологии и как те могат най-добре да бъдат прилагани в училище, за да съдействат ефективно на процеса на обучение.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011

2. Национална програма "Информационни и комуникационни технологии (ИКТ) в училище <http://internet.mon.bg/ikt/>

3. Анализ и доклад за напредъка в изпълнението на дейностите по Национална програма „Цифрова България 2015" и тяхното актуализиране, допълване и ос-

новни тенденции в процеса на развитието й с хоризонт 2020 г. < http://www.mtitc.government.bg>

4. Национална програма „Цифрова България 2015“ <http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=767>
5. http://start.e-edu.bg
6. http://www.nccedi.government.bg/
7. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php
8. http://www.znam.bg/

Наташа Любомирова Колева, ас.
n.koleva123@gmail.com
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

СОЦИАЛНА РАБОТА ЗА ПРЕОДОЛЯВАНЕ НА ПРЕЧКИТЕ ПРЕД РАЗВИТИЕТО НА ДЕЦАТА

Пламен К. Иванов

SOCIAL WORK TO OVERCOME THE OBSTACLES DEVELOPMENT OF CHILDREN

Plamen K. Ivanov

ABSTRACT: When a child's needs are met that initiates a model of social relations, which includes both what you can get from others, and what you can get on your own. This model will be essential to determine a child's behavior towards others and to themself, their manner in dealing with conflict situations, and the formation of their main expectations.

KEYWORDS: social work; children; overcoming the barriers to the development of children

Изследването е финансирано по проект № РД-10-573/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски"

Като следствие от адекватното удовлетворяване на своите потребности детето, още с установяването на първите си връзки, си изгражда модел на социалните отношения, в който включва както това, което може да получи от другите, така и това, което може да получи от самото себе си. Този модел ще бъде от основно значение за определяне на поведението му спрямо останалите и спрямо себе си, за начина му да посреща конфликтните ситуации, за създаването на главните му очаквания.

• **Модел на увереност:** когато възрастният отговаря с внимателно и адекватно отношение на исканията на детето, то **развива у себе си увереност в собствените си възможности** да взаимодейства успешно с хората. Детето се чувства прието и добре оценявано от другите хора. Това му създава положителни очаквания за себе си и увереност, които пораждат усещане за сила, което, от своя страна, му помага да се справя с рискови ситуации.

• **Модел на неувереност:** когато грижещото се за детето лице не се стреми към контакт с него или всеки път е различно, когато не отговаря адекватно или пък отговаря недостатъчно на исканията на детето да му се обърне внимание, детето развива у себе си изкривен модел на неувереност, пораждащ следните видове поведение:

Двусмислен отговор: когато детето вижда, че желанието му да получава внимание често се пренебрегва от възрастния с палиативни отговори, то продължава да се дразни и трудно се успокоява, а това на свой ред се възприема зле от възрастния. Такъв вид поведение поражда противоречия.

• **Пасивен отговор:** такова поведение е в отговор на ситуации на лошо отношение към детето и то започва да се изолира и да избягва останалите хора.

• **Дезорганизиран отговор:** такова поведение е плод на погрешно установени отношения с възрастните и от противоречивото им поведение. Когато поведението на възрастните защитава детето, ту го наказва, то се объркva и си създава двоен модел на поведение. Детето се чувства едновременно значимо и неприето, това първоначално го объркva, а впоследствие води до сериозна дезорганизация на взаимоотношенията му с околните.

Изправено пред невъзможността да има постоянна и стабилна позитивна връзка с възрастния, която да го кара да се чувства сигурно и защитено, емоционалното, интелектуалното, социалното и психическото развитие на детето рискува да бъде лишено от голяма част на своето съдържание и дори да спре. Потенциалът, заложен у детето при неговото раждане, независимо дали е голям или малък, не се изявява поради липсата на адекватно средство за неговото развитие. В най-тежките случаи детето дори може да започне да пренебрегва себе си и да се остави на течението.

Недостатъчното общуване с доброжелателно настроен възрастен човек със стабилно поведение се проявява чрез симптоми, определяни като "домски" или "болнични", защото, както бе отбелязано, те са характерни за деца, постъпили в болница или в дом за деца, останали без родителски грижи.

Тези симптоми се проявяват в следната последователност:

1. Първа фаза: детето изразява протеста си чрез плач. Детето, не можейки да повярва, че е изоставено, се върти и плаче, като се надява, че възрастният, който се грижи за него може да се върне.

2. Втора, по-продължителна, фаза, в която доминира отчаянието: желанието на детето да се бори намалява, като постепенно движенията и плачът стихват. То става пасивно, затваря се в себе си, започва да клати тялото си напред-назад, започва да се удря. Това е фазата на отчаянието, на загубата на идентичност у детето.

3. Трета фаза: двусмислено поведение. Детето понякога търси близост с възрастния, който се грижи за него, а после проявява агресия спрямо него.

Може да се проявят и други симптоми като нарушено хранене и сън, нощно напикаване (енурезия), проблеми в общуването с другите. Когато детето съществува във втората или третата фаза, се затвърждава отказът му да опознава новостите, което от своя страна води до забавено познавателно развитие.

Тези различни поведения, някои от които са много неприятни за възрастните (плач, агресивност...), всъщност са молба за помощ и ние сме

длъжни да я разберем и да се съобразим с нея. В противен случай се променя цялостното развитие на детето, включително и способността му да установява връзки и емоционални отношения в бъдеще, например тези в новото му семейство, ако става дума за деца, спрямо които се разглежда възможността за осиновяване.

Права на детето с приоритетна важност:

А. Право на самоличност

Съгласно Конвенцията за правата на детето (чл. 7) "детето трябва да бъде регистрирано веднага след раждането му и още от раждането си има право на име, на гражданство и, по възможност, на познаване на родителите си и на отглеждането му от тях..."

Правото на детето на самоличност е в основата и е главно условие за всичките му останали права; то е базата и условието за реалната и ефикасна защита на детето.

Ако раждането му не бъде регистрирано, ако детето няма име, от гледна точка на закона то не съществува, не съществува като личност от правна гледна точка. А как може да се защитава една несъществуваща личност?

Регистрирането на раждането превръща де юре детето в личност и му дава право на име и гражданство. В противен случай не може да се направи нищо. То е живо и живее, но животът му не е признат нито от социална, нито от правна гледна точка.

Своевременната регистрация на всички живородени деца трябва да е императив за всички лица, имащи отношение към детето и неговото раждане, било то членове на семейството му, близки или служители. Нерегистрираните деца, макар и защитени от компетентните служби, са в рискова ситуация, защото:

– Въпреки че се гарантира удовлетворяването на основните им потребности, трудно могат да се вземат решения, предоставящи им постоянна алтернатива за живот.

– Лесно могат да станат жертва на трафика на хора, да изчезнат, да станат жертва на незаконно или неконтролирано осиновяване посредством фалшиви документи или чрез вписване, че са родени от осиновителката си.

Лицата, работещи в родилните отделения на болниците и в заведенията за грижа за деца в затруднено положение, трябва да се ангажират със стриктното прилагане на разпоредбите, свързани с издаването на актове за раждане и да гарантират регистрирането на всички новородени.

В родилните отделения на болниците трябва спешно да се въведат построги правила с оглед на правилното вписване на новородените в регистрите на населението. При нужда това може да стане с помощта на социален работник или на някое длъжностно лице.

Понякога децата биват приемани в специализираните домове, без да са били вписани в регистрите на населението. В такъв случай персоналът на тези домове извършва нужното за вписването им, но така или иначе детето дълго време остава нерегистрирано. Ситуацията става още по-тежка, когато в тези специализирани домове се приемат деца без никакви документи и дори не се знае дали са били регистрирани или не. Дейностите по изясняване на случая обикновено продължават във времето, а децата остават в своеобразен правен "лимб" /с неуредено гражданско състояние/

Държавата и всички заинтересувани длъжностни лица, включително и тези от неправителствените организации, работещи в областта на защита на детето, трябва да направят всичко възможно за това, децата да получат своята самоличност.

Б. Право на живот в родното семейство

Международният опит показва, че голям брой осиновени лица, макар осиновяването да е било за тях щастливо събитие, страдат цял живот от това, че не са израснали в собственото си семейство; мислят, че собственото им семейство не ги е смятало за достатъчно "важни" и "достойни да бъдат обичани", за да ги отгледа. Ето защо е особено важно да се направи всичко възможно детето да бъде задържано в родното си семейство.

Конвенцията за правата на детето отделя нужното внимание на особено важната роля на родителите:

– чл. 7, параграф 1 провъзгласява правото на всички деца "...ако е възможно, да познават родителите си и да бъдат отгледани от тях". Може да има много причини, създаващи пречки или затрудняващи детето и родителите му да се познават. Ето защо Конвенцията провъзгласява това право на детето, но поставя и условия за това.

– чл. 2, параграф 2 гарантира закрилата и грижата на държавата за доброто на децата, отчитайки правата и задълженията на родителите.

– чл. 5 съдържа разпоредбата държавата да уважава отговорностите, правата и задълженията на родителите с оглед на това, на детето да бъдат дадени нужните насоки и нужното поведение, благодарение на които то да може да упражнява правата си.

– чл. 18 задължава държавата да предоставя на родителите **нужната помощ за изпълнение на техните задачи** във връзка с отглеждането на детето.

– чл. 19 задължава държавата да разработи **социални програми** за превенция, откриване, вземане на мерки и упражняване на контрол при евентуални ситуации, в които детето е лишено от закрила.

Може да се твърди, **че детето има основополагащото право да расте в семейство. Първото семейство на детето във всички случаи е биологичното му семейство.**

Историческият анализ на ролята на децата в семейството показва, че те дълго време са били смятани за собственост на родителите си. Впоследствие философията и обществените практики доведоха до коренната промяна на това схващане. Понастоящем достойнството на личността на детето и произтичащите от това права са признати в световен мащаб. С промяната на манталитета и обществените нагласи важното значение на детето бе постепенно признато от държавата и обществото. Промени се и схващането за ролята на детето в семейството. Днешните семейства, основани на съжителството само на две поколения (родители и деца), както и намаляването на броя на децата в семейството, налагат детето като главно действащо лице в семейството, а, от друга страна, подчертават ролята на семейството за неговото развитие.

Семейството е естествената среда, в която, следвайки дадения му пример, детето научава всичко, от което има нужда за оцеляването си като човешко същество и за интеграцията си в обществото. Единствено семейството може да развие чувството за принадлежност и за семейна солидарност и да покаже кои са типичните отговорности на мъжа и на жената, на родителите и на децата въз основа на динамиката на отношенията помежду им. Живеейки в семейство, детето установява първите си социални отношения, които са важни за формирането впоследствие на способността му да се интегрира в различни среди (семейството в разширен състав, съседите, училището...), и, в един по-късен етап, в обществото. Дори когато семейството е затруднено от всякакви обстоятелства или пък поради различни причини не е "идеалното семейство" в очите на външния наблюдател, то все пак допринася повече за развитието на детето, отколкото различните специализирани заведения.

Често пъти някои семейства се оказват неспособни да предоставят добра среда за развитие на децата, като с това излагат на опасност тяхната психическа и/или физическа цялост. Тези семейства обикновено се характеризират с наличието вътре в тях на редица проблеми, породени от психически заболявания, употреба на наркотици, алкохолизъм, разстройство на семейния живот, към които често пъти се прибавят и проблемите, дължащи се на социалната и финансовата им нестабилност.

Конвенцията за правата на детето задължава държавата да се грижи за такива семейства посредством социалните служби и, в частност, да осигурява закрила на отглежданите от тях деца.

Във всяка от тези ситуации трябва внимателно да се прецени доколко семейството е способно да удовлетворява основните потребности на детето и доколко може да създава устойчива среда за неговото развитие. Ако се налага, компетентните служби трябва да вземат решение за отделяне на детето от семейството му и за настаняването му там, където то ще бъде закриляно. Плюсовете и минусите от оставането на детето в семейството трябва се преценят наистина много прецизно. Така например, **бедността в никакъв случай не**

може да бъде причина за вземане на решение относно прекъсване на връзките на детето с родното му семейство. Същевременно е нужно да се следи да не би поради идеологически критерии на детето да бъде отказано настаняване в семейство, което да уважава неговите права и личност.

Когато в родното семейство на детето не съществуват условия, гарантиращи неговия живот, психическо и социално развитие, органите, отговарящи за закрилата на детето трябва да потърсят адекватни решения.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Конвенция за правата на детето. Приета от ОС на ООН на 20.11.1989 г. Ратифицирана с решение на ВНС от 11.04.1991 г. – ДВ, бр. 32 от 23.04.1991 г. В сила от 3.07.1991 г.

Пламен Киров Иванов, доц. д-р
plamen_kirov2001@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

ОСЪЩЕСТВЯВАНЕ НА ЗАКРИЛАТА НА ДЕТЕТО: РАЗРАБОТКА НА ДЪЛГОТРАЕН ПРОЕКТ ЗА ПО-НАТАТЪШНИЯ МУ ЖИВОТ

Пламен К. Иванов

IMPLEMENTATION OF CHIILD PROTECTION: DEVELOPMENT LASTING PROJECT FOR FURTNER LIFE

Plamen K. Ivanov

ABSTRACT: When a child has lost or been separated from their own family due to inadequate prevention of abandonment, it is civil servants, magistrates, the institutions and / or organizations operating in civil society that need to draft further life this child.

The long term project for further life should be done only in the interest of the child.

KEYWORDS: child protection, durable design, children deprived of parental care

Изследването е финансирано по проект № РД-10-573/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Дълготраен проект за по-нататъшния живот на деца, лишени от родителски грижи. Принципи при разработване на дълготраен проект

Когато детето е загубило или е разделено от родното си семейство вследствие на недостатъчна превенция на изоставянето му, държавните служители, представителите на съдебната власт, на институциите и/или на организациите, функциониращи в гражданското общество, **трябва да изготвят проект за по-нататъшния живот на това дете.**

Дълготрайният проект за по-нататъшен живот трябва да се осъществява само и единствено в интерес на детето.

Всяко дете е уникално само по себе си. Историята на живота му и съпътстващите я обстоятелства са строго индивидуални. С оглед на определянето на най-подходящите мерки за неговата закрила **трябва да се вземат предвид характеристиките на неговата личност** (лична история, история на семейството, възраст, физическо и умствено състояние, отличителни черти на характера, религия, етнос...) **и тези на неговото семейство**, както и конкретните възможности да му се предостави закрила.

Вече бе казано, че отговорността по отглеждането и развитието на детето е на родителите му (КПД, чл. 18.1). **Изготвянето, осъществяването и оценката за ефективността на дадена мярка за закрила на детето трябва да стават, по възможност, с участието на неговите баща и майка**, уважавайки техните убеждения и традиции.

Когато детето, поради пропуски или системно неизпълнение на задълженията по неговото отглеждане и възпитание, бива отделено от семейството си по силата на решение за поверяване за временно отглеждане (постъпване в специализирано детско заведение или временно настаняване в семейство) или когато биологичното му семейство получава конкретна подкрепа от страна на държавата или от частна организация с оглед на това да бъде избегнато отделянето, или да бъде подпомогната реинтеграцията на детето, **то има право на периодична оценка на приложената спрямо него мярка за закрила** (КПД, чл. 25).

Закрилата на детето трябва да се разглежда като динамичен процес, тъй като крайната й цел е дълготрайното интегриране на детето в семейство, което е в състояние самостоятелно да задоволява неговите потребности. На първо място това е биологичното му семейство, на второ място – разширеното му семейство и на трето място – алтернативна човешка общност, с която то да съжителства.

Нуждата от закрила на детето е неоспорима. При ситуации, застрашаващи неговото физическо и психично развитие, отделянето му от родното семейство може да се окаже неизбежна мярка. Кризите в семейството могат да бъдат преодолявани и ето защо в някои случаи възстановяването на доброто семейно съжителство трябва да бъде първостепенна задача на дадената мярка за закрила. Обаче временните ситуации не бива да остават без развитие, защото в противен случай те стават постоянни. Динамиката на временните решения налага такъв развой на събитията, че да се постигне желаната цел (реинтегриране в семейството), но ако реализацията й се окаже трудна или невъзможна, ще се наложи преразглеждане на въпроса и търсене на реални алтернативи, които най-добре да съответстват на върховенството на интересите на детето.

Заинтересуваните служебни лица трябва на всяка цена да потърсят дългосрочно решение, свързано със семейството. Временното поверяване на детето за отглеждане или настаняването му в специализирано детско заведение трябва да се смятат за временни, краткосрочни мерки.

Отговорността за проекта за по-нататъшния живот на детето, мярката или съвкупността от мерките за най-адекватна социална закрила се носи от работна група, съставена, по възможност, от специалисти в различни области.

Служебните лица, отговарящи за закрилата на детето и оправомощени да вземат решения, които се отнасят до него, **трябва да координират дейността**

си и да гарантират приемствеността с предишния живот на детето (и с този на родното му семейство). Те трябва да избягват конфликти и противоречащи си решения, които могат да се окажат вредни за детето и неговото семейство.

Необходимост от опознаване на детето и семейството му за изготвяне на проекта за по-нататъшния му живот: психологически, медицински и социални проучвания

Не бива да се губи време за събиране на информация. **Още при първия контакт на социалния работник с детето, имащо нужда от мярка за закрила** (полиция, съд и т.н.), **с дете, настанено в някоя институция** (болница, родилно отделение, специализирано заведение, в което детето се намира временно или постоянно), той **трябва да разполага с възможно най– пълната информация относно детето, неговата майка и семейство. След това много бързо трябва да пристъпи към анализ на състоянието на детето и семейството му.** По този начин ще се избегнат негативните последици от престоя на детето в специализираното заведение. **Нямаме право да губим време**, защото несигурността на тази ситуация пречи на неговото развитие.

По възможност тези проучвания трябва да се извършват от социални работници, психолози, възпитатели и т.н., като решенията трябва да се взимат от работна група, в която участват различни специалисти. Освен това трябва да се изслушат или да се проведат консултации с лицата, имащи пряк и продължителен контакт с детето (персонал от специализираното детско заведение, възпитатели, преподаватели...); лица, имащи пряк контакт със семейството (лекари...); лица, отговарящи за оценката на състоянието и за вземането на решения относно детето (социални работници, психолози, лекари, юристи).

Проучването има конфиденциален характер и по възможност трябва да включва:

• Самоличността на детето, на родителите му и на разширения състав на неговото семейство. Ако родителите на детето са неизвестни, трябва да се издирят и да се разговаря с тях относно неговото бъдеще.

• Миналото и личността на детето: етапите на неговия живот и този на семейството му, както и етапите на физическото, емоционалното и интелектуалното му развитие; различните среди, в които е живяло (семейство, специализирано заведение и т.н.); начинът му на живот и установените от детето отношения с околните; здравословното му състояние; сведенията от здравния му картон (включително наличната информация за протичането на бременността на майката, раждането, направените ваксинации и т.н.), както и сведенията от здравните картони на членовете на неговото семейство; описание на физическото му състояние, на неговата личност и на неговото поведение; на-

чинът на живот на детето в момента на проучването, цялата възможна информация относно неговите навици, проявите на самостоятелност, отношенията му с останалите деца и с възрастните, дневния му режим и т.н.

• **Семейството на детето:** основен състав (майка, баща, братя и сестри) и разширен състав на семейството (баби, дядовци, чичовци, лели...); актуално местонахождение на родителите (местожителство, или евентуално издирване на родителите от полицията) и основните членове на семейството; социалното и финансовото положение, отношенията в семейството, отношенията със социалната среда, образователен и/или професионален ценз и актуална месторабота, етническа и религиозна принадлежност; здравословно състояние и т.н.

• **Отношенията на детето с членовете на неговото семейство**: история на тези отношения, като се обръща особено внимание на периодите, в които детето е живяло отделено от семейството си; естество на отношенията в момента на проучването; причините, довели до нужда от закрила на детето, до неговото изоставяне или до отказа от него или пък до евентуалното му поверяване за отглеждане и възпитание; проектите на семейството относно детето. Проучването трябва да даде възможност да се прецени дали семейната среда удовлетворява основните потребности на детето, и да се отрази нивото на привързаност, съществуваща между детето и родителите.

Проучването има за цел да предостави възможно най-вярната картина за детето и родното му семейство, като се спира на силните и слабите страни, на потенциалните възможности на детето и на семейството му и дава оценка за способността на семейството да проявява разбиране спрямо потребностите на детето. Тези аспекти трябва да фигурират и в крайната оценка на конкретните възможности детето да бъде задържано в семейството или, ако е необходимо, да се отдели от него, както и на конкретните възможности връзката на детето със семейството му да бъде запазена с оглед на бъдещото му реинтегриране.

За постигането на тази цел

• проучването трябва да бъде извършено с нужната сериозност и задълбоченост;

• трябва да бъде възможно най-пълно и подробно;

• лицата, които го извършват, трябва ясно да разграничават обективните факти от личната им оценка за тези факти;

• трябва да се избягват окончателните преценки, изключващи възможността детето да се промени към по-добро.

В резултат на проучването се изготвя доклад, съдържащ най-значимата информация. Добре е, по възможност, да се приложат снимки. Такива **доклади се изготвят за всеки етап от живота на детето и винаги, когато това е нужно.** Докладите се прилагат към документацията за детето, така че с тях

да могат да се запознават имащите отношение към детето лица, без да им се налага да повтарят цялата процедура. По своята същност докладът е основен инструмент за вземане на последващи решения.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Конвенция за правата на детето. Приета от ОС на ООН на 20.11.1989 г. Ратифицирана с решение на ВНС от 11.04.1991 г. – ДВ, бр. 32 от 23.04.1991 г. В сила от 3.07.1991 г.

Пламен Киров Иванов, доц. д-р
plamen_kirov2001@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

ЕФЕКТИВНОСТ НА СРЕДСТВАТА ОТ ПРОГРАМА ЗА СПЕЦИАЛИЗИРАНА ПОДГОТОВКА НА 5-6-ГОДИШНИ ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ЗА БЕЗОПАСНО ПОВЕДЕНИЕ В ОПАСНИ СИТУАЦИИ

Росен К. Алексиев

ON THE EFFECTIVENESS OF THE SPECIALIZED TRAINING PROGRAM FOR 5-6 YEAR PRESCHOOLERS' SAFE CONDUCT IN DANGEROUS SITUATIONS

Rosen K. Aleksiev

ABSTRACT: Protection of the lives of children requires that they have the qualities needed for effective action in dangerous situations. Development and implementation of specialized training programs have formed a positive effect on the willingness of safe behavior in dangerous situations.

KEYWORDS: dangerous situations, specialized training, safe behavior, program

Изследването е финансирано от НИХТД от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски"

През предучилищният период от своето развитие детето започва активно да опознава света, в който живее. Все повече и по-сложни сфери на дейност и проявления при възрастния човек стават разбираеми и достъпни за детето. В периода на предучилищната възраст се проявяват и изграждат редица способности, дават се навици, които остават за цял живот [2]. В тази възраст намира място и първоначалната ориентация на детето в обществено установените правила и изисквания, гарантиращи безопасност в населените места и извън тях. Като възпитаваме чувство за самосъхранение в опасни ситуации и го приучаваме да прави реална преценка на опасностите, ние осигуряваме личната му безопасност и физическото оцеляване [3].

В тази насока опазването на живота на детето или групата деца изисква те да притежават качества, адекватни на необходимите за ефективни действия в такива ситуации. Специфичното им поведение при подобен род ситуации налага и специфичен подход за защитата им [4].

Разработването на програми и методики за подготовка за действия в опасни ситуации е породено от факта, че в България твърде малко се работи по проблемите свързани с подготовката на обществото за действия при различни бедствени ситуации. Конвенцията на Обединените нации утвърждава правата на детето да се радва на най-високото постижимо ниво на здраве, здравни грижи и на безопасна околна среда. Лесната ранимост на децата изисква по-голямо внимание не само при научните изследвания, но и практическата работа [5].

Социалната страна, свързана с възникване на опасности, се изразява в необходимостта от подготовката на педагози и деца за адекватни действия. Според П. Гешев и Т. Маринов (2012) механизмите за изграждане на адекватна готовност за оцеляване в екстремални ситуации са идентични с механизмите за изграждане на двигателни умения и навици и свързаните с тяхното проявление двигателни качества. Физическите качества влизат в структурата на действията, провеждани при опасни ситуации и осигуряват ефективното им изпълнение [1, 5].

Работна хипотеза – прилагането на програма за специализирана подготовка при 5-6-годишни деца има формиращ ефект върху готовността за безопасно поведение и действия в опасни ситуации.

Програмата осигурява равни шансове за специализирана подготовка на всички деца, независимо от техния социален статус, интелектуален потенциал и религиозна принадлежност. Целта на програмата е да се формират необходимите знания, практически умения и навици за поведение и действия в опасни ситуации.

За постигане на целта и решаване задачите на програмата се използват:

1. Разнообразни движения в трите равнини на тялото.
2. Локомоторни циклични, ациклични и преместителни упражнения за търкаляне, хвърляне и ловене, и ритане на топка.
3. Запазване положението на тялото, усъвършенстване на равновесието.
4. Подвижни игри с естествено-приложен характер при "опасни условия" и игри в друга среда – сняг, вода.
5. Спортно-подготвителни упражнения и игри, ритмични и аеробни упражнения.
6. Специални упражнения за развиване на двигателните качества.

Програмата въздейства комплексно върху развитието на бързината, силата и издръжливостта на децата. В рамките на осемте занятия от всеки месец се работи за развиване на различните физически качества в следната последователност: за подобряване на качеството бързина се работи във всяко занимание; на четните занимания за издръжливост; на нечетните за силата като се редува работа за сила на горните крайници с работа за сила на долните крайници

Цел на изследването е да се установи ефективността на средствата от програма за специализирана подготовка за действия в опасни ситуации.

Основни задачи:

1. Да се разработи и приложи програма за специализирана подготовка за безопасно поведение в опасни ситуации.
2. Да се изследва ефективността на средствата от програмата за специализирана подготовка за безопасно поведение.
3. Да се установи готовността на изследваните деца за действия в опасни ситуации след прилагане на програмата за специализирана подготовка.

Обект на изследване са 85 деца на възраст 5-6 години от целодневни детски градини гр. Шумен, участвали в програма със специализирана подготовка за безопасно поведение и действия в опасни ситуации.

Средствата за развиване на бързината и ловкостта при подготовката за действие в опасни ситуации могат да бъдат:

1. Бързо бягане в права посока от различни изходни положения със стартиране на звукови и светлинни сигнали.
2. Бягане под ниски препятствия.
3. Бягане с догонване.
4. Бягане с максимална скорост за постижение.
5. Бързо реагиране на различни сигнали.
6. Подвижни игри от групата на "Гоненките".

Обемът на посочените средства се разпределя на принципа на постепенното повишаване от занимание в занимание. Повторението на отделните упражнения зависи от възрастта на децата в групите, психофизическите им възможности и състоянието на опорно-двигателния апарат. В едно занимание се изпълняват отсечки от 15-20 м с дозировка 4-5 пъти и почивка до пълно възстановяване при повторенията. Така за целия период от подготовката (продължителност на периода 6 месеца) децата пробягват 3500-4200 м. (***Табл.1***)

Таблица1. *Обем на средствата за развиване на физическите качества* на 5–6-годишните деца

Физически качества	бързина	сила долни крайници	сила горни крайници	издръжливост	
Средства	бягане на къси отсечки (метри)	подскоци скокове (брой)	хвърляне катерене прекатерване (брой)	бягане с малка интензивност (метри)	ходене (метри)
5-год.деца	3500	1640	620	13860	2900
6-год.деца	4200	3850	870	16750	2900

При развиване на качествата сила се спазва изискването тези упражнения да не доминират над останалите средства и да се дават в комбинация с динамични упражнения.

За развиване силата на горните крайници се прилага хвърляне, тласкане и търкаляне на плътни топки до 1 кг, по различни начини и от различни изходни положения. Общият обем от упражнения за горните крайници включва 620-870 опита, като посочените упражнения в едно занимание се изпълняват в 3-4 серии по 12-14 опита.

Целенасочената работа за развиване на качеството издръжливост се осъществява в обем: бягане с малка скорост 13860-16750 м и ходене по 2900 м. В отделните занимания бягането е със следната продължителност:

а) в началото на подготовката се започва със 140 м бягане, редувано с 40 м ходене – 4 пъти и 450 м непрекъснато бягане;

б) в края на подготовката в едно занимание се пробягват 250 м – 4 пъти с 40м ходене и непрекъснато бягане 700 м.

Подборът, структурирането и планирането на учебното съдържание в процеса за развиване на физическите качества са съобразени с възрастовите особености и психодвигателните възможности на децата. Две трети от използваните средства са близки до естествено приложните движения. Една част от тях – 1/3 по трудност са твърде елементарни и не се нуждаят от предварително разучаване. В едно занимание се работи върху две качества.

За да се постигне развиващ ефект от специализираната подготовка по посока на функционалните, психодвигателни и организационни способности при спазване на посочените принципи, методи и обем от упражнения е необходимо да се достигне 82,46% средна моторна плътност в заниманията.

Използваните средства в програмата за специализирана подготовка намират място в различните форми за реализиране на образователната и двигателна дейност по физическо възпитание.

За да се установи готовността на 5-6-годишните деца за действия в опасни условия след прилагане на програма за специализирана подготовка бяха създадени преднамерени ситуации – пожар и земетресение.

На сигнала за известяване на бедствието „пожар" (звън на камбанка) някои от децата при експерименталните групи (Е-групи) – 38,2 % закриват носа и устата с наличните си дрехи, а други – 61,8 % използват кърпите за лице. Без паника, изпълнявайки указанията на учителките, 86 % от децата ниско приведени напускат сградата, организирано за време 25 секунди. По-забавени са действията на 14 % от децата и те успяват да излязат за 30 секунди. Впечатление прави движението на децата от Е-групи срещу вятъра при напускане на „горящата" сграда и ориентирането им към безопасното място, определено от учителката.

По-различни са реакциите на децата от контролните групи (К-групи). След подаване на сигнал за опасност действията им са свързани със заставане до прозорците, обсъждане и учудване от появилия се дим и създадената неспокойна обстановка. Чувство на страх обхваща групата – 15 %. След 40 сек. от началото на „бедствената" ситуация, 65 % от децата при К-групи успяват да излязат извън застрашения обект за време 45 сек. Въпреки положените усилия от детските учителки да организират и изведат децата, 35 % от тях показват неадекватни на създадената обстановка реакции – излизане и връщане за своите играчки в занималните. Окончателното напускане на сградата става възможно след настоятелната намеса на учителките за време 85 сек.

Според нас доминиращият основен фактор на средата „опасността" е насочен предимно към вътрешната дейност на децата. Силните емоционални преживявания, предизвикани от настъпилата паника и суматоха при вида на димната завеса не им позволява да се адаптират към новите външни условия и предприемат адекватни действия. Отрицателното преживяване на децата от К-групи формира и неадекватно поведение – плачат, бягат изправени, не използват личните защитни средства. Излезли на двора, те се разпръсват и затрудняват действията на учителките за оказване на помощ.

При подаден сигнал за опасна ситуация „земетресение" 75 % от децата при Е-групи се скриват бързо под масите и 25 % застават под касите на вратите. Действията на 65 % от децата при К-групи изразяват проява на нерешителност, изчакване на указанията. Навън излизат, след което отново се връщат да вземат своите дрехи и играчки – 35 %. Макар и инсценирана, опасната ситуация предизвиква при 5-6-годишните деца високо психическо напрежение. Фактологическата картина на емоционалното състояние и поведение при създадените опасни ситуации се определя от настъпилите промени във външните признаци на умората. При 12 % от децата на Е-група наблюдаваме лека уплаха, учестено дишане и леко изпотяване. От равнището на общото спокойно състояние преди ситуацията произлизането им от новите експериментални условия в края на ситуацията при децата от К-група се наблюдават деца с нестабилно поведение. Повечето от тях – 75 % имат учестено дишане, видими признаци на уплаха, лицата им са силно зачервени и изпотени.

ИЗВОДИ:

1. Приложените средства от програмата за специализирана подготовка на 5-6-годишните деца за безопасно поведение са надеждни и високо ефективни.

2. В резултат на приложената програма за специализирана подготовка у децата се формира адекватна готовност за действия в опасни ситуации.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Борисов, Т. (2011): *Модел за формиране на психофизическа готовност за оцеляване в екстремални ситуации на социалните бедствия.* София.

2. Витанова, Н. и кол. (1994) *Активността на децата в детската градина.* София, с. 24-90.

3. Йолов, Г. (1981): *Опасност и психическа промяна.* София, с. 36-52.

4. Кайков, Д. (1990): *Подготовка за действия при бедствени ситуации.* София, с. 30-36.

5. Гешев, П., Т. Маринов. (2012): *Подготовка на учениците за оцеляване в бедствени ситуации в урока по физическо възпитание.* София: Спорт и наука, с. 70-74.

Росен Костадинов Алексиев, доц. д-р
ШУ „Еп. Константин Преславски“
Педагогически факултет
Катедра „ТМВФ и спорт“

ЗАБРАВЕНИТЕ ЗОГРАФИ: НИКОЛА ВАСИЛЕВ И ВАСИЛ БЕДЕЛЕВ ОТ ШУМЕН

Ростислава Г. Тодорова

THE FORGOTTEN ICONOGRAPHERS: NIKOLA VASILEV AND VASSIL BEDELEV FROM SHUMEN

Rostislava G. Todorova

ABSTRACT: This is a paper that aims to describe in broad outlines extant historical data and preserved iconographic production of the only known iconographers from Shumen during the Bulgarian National Revival period – Nikola Vasilev and Vasil Bedelev. This text will present the most important iconographic patterns of both artists, now part of the collection of the Regional Historical Museum in Shumen. It will describe the most specific features of the artistic stile of Vasilev and Bedelev, and in addition, it will elucidate its resemblance with other icons from the Northeastern Bulgaria during the era of the Bulgarian National Revival.

KEYWORDS: Bulgarian National Revival, Orthodox iconography, icon painters, Shumen, Nikola Vasilev, Vasil Bedelev

Изследването е финансирано по проект № РД-10-575/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Шумен безспорно е един от най-оживените центрове, изиграли основна роля във времената на българското Възраждане. Стопанското развитие и икономическият растеж през втората половина на XIX в. водят до забележителен културен подем в града и региона, който в голяма степен формира облика на културно-историческото наследство на България през този бурен период. Редом с делата на бележити възрожденци като Сава Доброплодни, Атанас Границки, Добри Войников, Васил Друмев, Харалан Ангелов и др., в значителния културен принос на Шумен важно място заема иконографското наследство на региона [1:555]. То остава недооценено поради факта, че в града няма формирана иконописна школа, но през бурния XIX в. тук са творили както местни майстори, така и зографи от водещи фамилии, предимно представители на Тревненската иконописна школа [2:211].

Запазени са имената само на двама шуменски зографи – Никола Василев и Васил Христов Беделев. Васил Хр. Беделев работи през втората половина на XIX в., но за съжаление, за живота му липсват каквито и да било данни, а

за неговото творчество съдим по отделни запазени произведения. Датите на неговото раждане и смърт са неизвестни, а липсата на всякакви сведения за живота му кара изследователите да смятат, че той не е оставил наследници. Подписът му, обаче, положен върху няколко икони заедно с подписа на другия шуменски зограф Никола Василев показва, че за известен период от време двамата са работили заедно [3:90].

Най-ранната датирана икона на Беделев е едно изображение на св. Варвара от храма „Св. Димитър" в с. Върбица, Шуменско [4:35], с надпис и дата 20 януари 1958 г. В същия храм са запазени и икона на св. Харалампий настъпил чумата, от 1862 г., на св. Власи, на св. Мина, върху която иконописецът е изписал цялото си име Васил Христов Беделев и датата 1867 г. и др.[1:555] Други три датирани негови икони се пазят в иконографската сбирка на Варненския исторически музей. Единствената подписана измежду тях изобразява св. Димитър Мироточиви и носи надпис: „*1863 рука Васил Христу въ Шуменъ*". Въз основа на стиловото единство, на Беделев се приписват и другите две икони, върху които е отбелязана само годината на тяхното създаване. Едната е също от 1863 г. и изобразява св. Иоан Кръстител, а другата е от 1861 г. и изобразява св. Богородица с Младенеца [3:90]. Тези икони са донесени от Омуртаг [1:555].

Фиг. 1. *„Св. Богородица с Младенеца и светии", Васил Хр. Беделев, 1861 г.*

В иконографската сбирка на шуменския Регионален исторически музей са запазени пет икони на Васил Хр. Беделев, от които четири са подписани, а

петата се приписва на същия автор заради еднаквата стилистика и маниер на изработка. „Благовещение" (XIX в., 23,5 х 20 см., инв. № 14) и „Иисус Христос и светии" (XIX в., 41 х 25,5 см., инв. № 111) не са датирани. „Св. Богородица с Младенеца и светии" (1861 г., 41 х 26,7 см., инв. № 112) (***Фиг. 1***) обаче, е с почти идентични на „Иисус Христос и светии" размери, с еднаква композиция, медальони и декоративни елементи, което прави датировката и на тази икона почти напълно сигурна, защото видимо двете изображения са изработени като част от една обща поръчка през 1861 г. Иконата „Св. Пантелеймон и светии" (25 март 1864 г., 45,5 х 38,5 см., инв. № 48) носи точна дата, а върху неподписаната „Не ридай меня мать" (1872 г., 28,5 х 22 см., инв. № 12) е отбелязана годината на създаването ѝ. Всички описани икони са с неголеми размери, обрамчени с черна рамка и сребърен или златен кант. Преобладава небесносиният фон, одеждите са богато драпирани, но светлосянъчното им изграждане е по-скоро графично, от колкото живописно, с доминиращо позлатяване в светлините и чисти тонове в сенките. Ликовете са изписани предимно с високи чела и раздалечени очи. Интересен е подборът на съпътстващите основния персонаж светии в иконите от този тип, които Беделев е зографисвал. Към преобладаващото присъствие на св. Георги и св. Димитър най-често са добавени св. Харалампий – покровител на пчеларите и св. Стилиян – пазител на децата. (***Фиг. 1***)

През 1869 г. Васил Беделев е рисувал икони и за построеният през същата година храм „Св. арх. Михаил" в с. Смядово, Шуменско [4:39-41]. Подписът му е поставен и върху една икона от храма „Св. прор. Илия" в с. Кюлевча, Шуменско, датирана от 1870 г.[4:15-16]. Ясно е и авторството му при няколко стенописа и иконостасни икони, рисувани през 1873 г. в храма „Св. Параскева" в с. Драгоево, Шуменско [4:33-34]. Като цяло може да бъде направен изводът, че иконописната дейност на Васил Христов Беделев е била концентрирана в Шуменска и Варненска околия [3:90]. Запазените исторически данни свидетелстват, че поне през 60-те и 70-те години на XIX в. Васил Беделев изписва икони и съвместно с другия шуменски зограф Никола Василев. Една икона на св. Спиридон от варненския храм „Св. арх. Михаил" носи датата 1866 г., а надписът ѝ посочва като автори Васил Хр. Беделев и Никола Василев. Резултат от съвместната работа на двамата шуменски зографи, са още няколко други изображения, запазени в сбирката на Варненския исторически музей, които са останали неподписани, но чиито стил показва същите авторски характеристики. Съществуват и свидетелства, че съвместни икони на Беделев и Василев е имало и в шуменския храм „Св. Три Светители", но за съжаление те не са запазени [4:49-50].

За втория шуменски зограф, работил по същото време, се знае малко повече. Годината на раждането му – 1834 г., е определена с помощта на надписа върху неговия последен автопортрет, рисуван през 1911 г., в който се посочва, че тогава е бил на 77-годишна възраст. Този автопортрет на Никола Василев днес е част от колекцията на РИМ – Шумен, (1911 г., 33 х 27,7 см., инв. № 97). Василев умира през 1918 г. в Шумен, на 84-годишна възраст [5:108]. Според едни

източници той изучава зографския занаят в Разград и Букурещ [1:556], а според други – в Македония и Гърция. Иконописната му дейност е обхващала по-широк географски ареал от тази на Беделев – запазените образци свидетелстват, че той е работил в Шумен и Шуменско, във Варна и Варненско, както и в Добруджа. Според други сведения, Никола Василев е изографисвал множество храмове из Шуменско, Преславско и дори Сливенско [6:11].

Част от най-добрите икони на Василев са рисувани през периода 1860-1865 г. за шуменския храм „Св. Три Светители", но за съжаление изгарят при пожара през 1944 г.[3:91-92]. От огъня оцеляват само две негови икони – „Св. Николай велик архийерей" (80 х 148 см.), която носи надпис: „*Рука Никола Васильовъ СІЯ икона Святаго чудотворца Николая Мирликийскаго изображися с помоществованиемъ и иждивениемъ Христолюбиваго еснафа бакалскаго в богохранимий град Шоменъ август 15 г. 1860*" и „Св. Трифон" (80 х 152 см.), с надпис: „*1873. Ное. 1 рук. Н. Н. Шо СІЯ ико с. м. Трифунъ изображися с помоществованиемъ есна. механджІи*". В другия шуменския храм „Св. Възнесение" [4:45-48] са запазени две икони на Никола Василев – „Св. Атанасий" (80 х 123 см.), която носи подписа: „*рука Никола Василевъ от Шумен*", след който се посочват данни от житието на светеца и годината на нейното изписване – 1890 г.; и една неподписана икона „Св. Богородица" (68 х 120 см.), която обаче, носи стиловите характеристики на същия автор.

Фиг. 2. *„Св. Богородица с Младенеца и светии", Никола Василев, 20 юни 1895 г.*

В сбирката на Варненския исторически музей се пазят няколко икони на

Никола Василев, събирани от различни храмове из Варненско. Най-ранната датирана измежду тях е „Св. Пантелеймон", подписана с инициалите на художника и носеща датата 1862 г. Запазени са и две икони „Св. св. Кирил и Методий", първата от които е от 1865 г., изписана за варненския храм „Св. арх. Михаил", а втората носи подписа на зографа и дата 1874 г. Икони на Никола Василев са запазени и в селата Кюлевча, Драгоево, Смядово, Върбица, Ивански, Илия Р. Блъсково, Дивдядово, Риш и др. Съхранени са и негови икони в храма „Св. вмчк Георги" в гр. Каварна, от 1888 г., както и няколко неподписани икони, които видимо носят стила на автора, от храма „Св. Николай" в Балчик, две икони от с. Житница, Провадийско и др.[3:94-95].

Иконографската колекция на РИМ – Шумен включва доста икони на Никола Василев, чрез които могат да бъдат определени някои от най-характерните черти на почерка му. Например, в много от неговите изображения на св. Богородица, св. Дева Мария държи в лявата си ръка снопче житни класове, като в иконата „Св. Богородица с Младенеца и светии" (20 юни 1895 г., 62 х 45 см., инв. № 4) (***Фиг. 2***) [5:110]. В иконите на св. св. Кирил и Методий пък, рисувал понякога и стария град Преслав с крепостни стени, дворци и сгради, пред които изобразявал и сцената с покръстването на св. княз Борис и семейството му [1:557-558].

Запазените образци показват, че Василев е бил зограф със завидно професионално ниво за времето си, използващ често типично народни черти в образите и справящ се с лекота дори и с по-сложните композиционни проблеми [3:93-94]. Често Никола Василев е добавял в ръцете на светиите и неувяхваща клонка от рая, като символ на това, че са угодили Богу с делата си. Така в десницата на св. Димитър Мироточиви, Василев е изписал мъченически кръст, заедно с вечнозелена райска клонка (XIX в., 83 х 50 см., инв. № 40), по аналогичен начин е изобразил и св. Пантелеймон върху две икони (1890 г.) и (1895 г. върху проскинитарий), подобен е образът и на св. Елена в иконата „Св.св. Константин и Елена" (1876 г., 26.3 х 34.4 см., инв. № 114). Рядко срещана е и иконографската схема, която зографът използва в иконата „Св. пр. Илия", в която светецът е изобразен с нож в десницата, пресъздавайки изколването на вааловите жреци. Както в творчеството на Васил Беделев, така и в иконите на Никола Василев е интересен подборът на съпътстващите основния свещен персонаж светци. Отново доминират св. Георги, заедно със св. Димитър, придружени от св. Стилиян и св. Харалампий. Броят на самостоятелните иконни изображения на св. Стилиян и св. Харалампий също прави силно впечатление, отразявайки особеностите на религиозните предпочитания на местното население.

Интересно е да се отбележи, че подвластен на духа на епохата в края на XIX в., Никола Василев е рисувал и стенни пейзажи в няколко къщи в Шумен, а след Освобождението рисувал и доста портрети, между които и три автопортрета. Детайлно разработени и майсторски изпълнени, пейзажните изо-

бражения присъстват и в голяма част от иконите му. Чудесен пример в това отношение е иконата „Св. Йоан Кръстител" (1895 г., 83 х 50 см., инв. №1), в която реката, бреговѐте ѝ, далечните планини и реалистичното небе демонстрират живописните способности на автора. Освен цитираният по-горе автопортрет на Никола Василев от 1911 г., във фонда на РИМ – Шумен се пазят още два негови автопортрета, първият от които е интересен с по-големия си размер и материала, от който е направен (15 август 1896 г., 69,5 х 96 см., инв. № 122) – маслени бои върху хартия, а вторият автопортрет е по-късен с година (1897 г., 54,6 х 80, 5 см., инв. № 115) [1:557].

В заключение можем да кажем, че иконографското художествено наследство на двамата забравени шуменски зографи е твърде разнообразно и малко противоречиво по характер, но това не принизява неговото значение. Липсата на местна иконописна школа не обезценява личните авторски търсения на Никола Василев и Васил Беделев, а напротив, превръща тяхното творчество в историческо свидетелство за развитието на Шумен и региона в бурните времена на българското Възраждане – достатъчно интересно, за да мотивира тяхното по-сериозно изследване и пълно каталожно описание.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Василев, А. (1965): *Български възрожденски майстори.* София: Наука и изкуство.

2. Бонева, В. (2005): *Възраждане: България и българите в прехода към Новото време.* Шумен: УИ Еп. Константин Преславски".

3. (1971): *Двама шуменци зографи от преди Освобождението.* // Шумен и шуменско. Т. III, Шумен: Българско историческо дружество.

4. Иванов, В. (2001): *Възрожденски черкви в Шумен и Шуменско.* София: Стампа.

5. Тотев, Т. (2002): *Бележки за шуменския зограф Никола Василев и някои негови икони.* // Юбилеен сборник „200 години св. Райко Шуменски", Шумен: ЮниЕкспрес.

6. Михайлов, Н. (1961): *Каталог на изложбата на Никола Василев в НХГ София.* София: НХГ.

доц. д-р Ростислава Георгиева Тодорова, доц. д-р
rostislava@shu-bg.net
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет

МЕТОДИ ЗА ТРАНСФЕРИРАНЕ НА ИЗОБРАЖЕНИЕ В ГРАФИЧНИТЕ ТЕХНИКИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО

Румен Богданов

METHODS OF IMAGE TRANSFER IN GRAPHIC TECHNIQUES IN FINE ARTS EDUCATION

Rumen Bogdanov

ABSTRACT: Present paper deals with several methods of transferring of a graphic project upon a print surface in the fine arts education process.

KEY WORDS: image, transfer, print, graphic work.

Изследването е финансирано по проект № РД-10-579/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Динамичното и в много отношения сложно ежедневие често принуждават студентите да отсъстват от учебни занятия, изпускайки така част от преподавания материал. Графиката като технологично изкуство изисква по-продължителен престой на студента в графичното ателие на университета, където да премине и усвои всички етапи при реализиране на графичната творба. С усъвършенстване на съвременните цифрови технологии и графични редактори е възможно творческата част от процеса да бъде извършен в различни условия с помощта на персонален компютър.

След разпечатване на готовия проект той лесно може да бъде прехвърлен в графичното ателие върху литографски камък или цинкова плоча. Това съкращава времето за създаване на графичния отпечатък и дава по-голяма свобода на студента. Тук ще разгледам няколко начина за трансфер на изображение в графичното изкуство.

Трансфер върху литографски камък: Литографията (от гръцки Lithus – камък; grafo – пиша) е техника, открита от Алоиз Зенефелдер през 1789 г., при която художникът рисува върху гладка плоча от специален варовиков камък. Използваните за това материали са молив, креда, туш и др., съдържащи в себе си мазнина, която прониква в камъка. След съответна химическа обработка и престой рисунката е годна за печат. Камъкът, поради крехкостта си

и не малкото си тегло, се рисува в литографското ателие. Един от начините за прехвърляне на готово изображение върху литографски камък е следният. Върху бял лист хартия, форматиран с размера на камъка, свободно се рисува с обикновен молив, туш, химикал и др., след което изображението се фотографира и, качено в паметта на компютър, се обработва с програми за изображения – Fotoshop, Fotoskype, Picasa и др. След разпечатване на лазерен принтер изображението е готово за процес на прехвърляне. Това се прави по следния начин. Качествено и контрастно лазерно копие с проекта се слага с лице върху почистен и полиран литографски камък. Върху него бързо се слага тънък лист хартия, напоена с коресилин, ацетон или друг много силен разредител, метален лист и със силен натиск на литографската преса камъкът се прокарва през нея. По този начин коресилина разтваря принтерното мастило, а натискът на пресата го прилепя към камъка. Възможно е в чистите полета да се дорисува с химикал. След 24 часа се гумира с гума арабика 4-5 пъти през 1-2 часа за деня, за да се прилепи изображението към камъка. След още 24 часа рисунката се ецва (препарира) със слаб ец (на 30 мл гума арабика се слагат от 2 до 4 капки азотна киселина 70%), който се нанася на ръка върху камъка, за да се получи обемен слой, който след 4-5 минути се обира с гъба. След престой от още едно денонощие така обработеният камък е готов за печат. Преди това изображението се обръща в мастило като се гумира и след изсъхване се измива с разредител, за да се махне принтерното мастило и на негово място се втрива литографско, с което се печата на графична хартия.

Вместо рисувано на ръка, изображението може да бъде направено по фото или дигитален начин като етапите за трансфер и печат са същите.

Друг начин за трансфер е върху цинкова плочка за дълбокопечатна графична техника. Етапите за създаване на проекта са сходни с тези за литографията с допълнение на това, че, преди да бъде разпечатан на лазерен принтер, изображението се обръща в негатив. Прехвърлянето се прави по следния начин: почистена и полирана цинкова плочка се корнира (награпява) като върху нея се слага шкурка за метал с номера 400-500 и със силен натиск се прекарва през офортна преса. Контрастното и качественото лазерно копие с проекта се слага с лице към корнираната плочка, върху него се слага тънък лист, напоен с коресилин, ацетон и друг силен разредител, после метален лист, гума или кече и бързо се минава през пресата. От коресилина и големия натиск принтерното мастило се прехвърля на награпената плочка. След това се прави акватинта, като плочката се поръсва с фин колофонов прах, който се затапя на котлон. Грундира се гърба на плочката със специален киселинноустойчив грунд, който има в състава си восък, смола и терпентин.

Цинковата плоча, преди да се разяде във ваничка с азотна киселина, може да се дорисува с литографски молив № 3. Графични творби могат да се реализират и със средствата на офсета – техника, която позволява изграждане на

изображения с по-сложни детайли, полутонове и фини преходи. В основата на офсетната техника е фотофилм с изображение, което чрез просветване се копира върху алуминиева плака, покрита със светлочувствителен слой.

Технологични възможности при създаване на графичен проект: дигитално генериране и манипулация на фотографски образи и други изображения. Чрез този вид обработка могат да се постигнат много успешни резултати. В печатница от файла с проекта се прави фото филм, който се експонира на офсетова плака. След измиване, плаката се печата на офортна или литографска преса в графичното ателие.

Друг начин е като се рисува върху прозрачен материал: пауст, астролон и др. с черен материал – черен туш, маркери, химикал, акрилна боя и др. Това е необходимо за да може рисунката да стане контрастна. Подготвен по този начин, проектът се носи в печатница, където се копира директно върху офсетовата плака, като се спестява етапът с фото филма, който е значителен разход в процеса. Преди или по време на печат са възможни корекции, като нежелани места от изображението могат да бъдат премахнати с фосфорна киселина или коректор за офсетови плаки. Печатането се извършва в ателието след намастиляване с валяк и офсетово мастило.

Познаването на съвременните дигитални технологии и методите на трансфериране на изображение дава неподозирани възможности в работата на студентите, изучаващи графика и позволява свобода при реализацията на графичния проект.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Богомилов, Е. (1994): *Технология на графиката, първа част. Литография*. Научна монография.
2. Трендафилов, Т. (1994): *Литография*. Научна монография.

Румен Богданов
Специалист-технолог в катедра „ПОИИ"
на Педагогически факултет
ШУ „Еп.Константин Преславски"
rbogdanov@mail.bg

ИНОВАЦИОННА АКТИВНОСТ НА СТУДЕНТИТЕ

Румяна Б. Милкова

INNOVATIVE STUDENTS ACTION

Rumyana B. Milkova

ABSTRACT: Innovation is the driving force behind scientific development, information and communication technologies (ICT), manufacture of material wealth, creation of spiritual and cultural goods. It is also the driving force behind setting up and delivering services. Innovation is one of the most vital factors that determine the progress of modern day society.

High/university education is a leading factor shaping renovating processes observed in times of constant globalisation. Therefore it is necessary for every university or provider of high education to prioritise students' desire for innovation.

Changes the strategies of educating and developing future professionals, building their innovative thinking and approaches as well as forming skills and abilities in them to act in an innovative way are all significant tasks for the universities and providers of higher education.

KEYWORDS: innovation, innovation activities, innovative thinking, high school, students, education, development

Изследването е финансирано по проект № РД-10-574/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изслидвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски"

ВЪВЕДЕНИЕ

Университетът е институция, която генерира и в определена степен транслира човешкото познание към студентите. Именно поради това е невъзможно той да бъде дистанциран от проблемите, процесите и потребностите, протичащи в реалната социална среда. Това, от своя страна, го ангажира в процесите за развитие на готовността и способността за иновационна активност и иновационна дейност. Иновациите са продукт на нова, високоорганизирана, системна дейност на личности и определени общности– изследователи, рационализатори, творци, изобретатели, научни колективи, учени от теорията и практиката.

Терминът „иновация" се въвежда в употреба от Й. Щумпетер – австрийски учен-икономист, през 1912 година. Свързва се с техниката и технологиите и научно-техническия прогрес. Иновациите не са само и единствено продукт на техниката, технологиите и икономиката. Те функционират и дават отлични

резултати във всички области от живота на обществото– култура, изкуство, наука, образование, тъй като са продукт на интелектуалната човешка дейност и са насочени към развитие, усъвършенстване и преобразуване на света, социума и отделната личност.

Още през 1970 година в доклада на Римския клуб за образованието, наречен „Няма предели за обучението", се посочва, че XXI век ще реализира три вида обучение, сред които водещо ще е иновационното. То се разбира като обучение, което стимулира иновационните изменения в съществуващата социална среда и културните процеси, което отразява възникващите пред целия социум и отделната личност проблемни ситуации.

Иновационната активност на личността е свързана с психологическата наука, тъй като в генезиса, развитието и осъществяването на всяка иновация стои личността, с нейната психика и съзнание, потребности, чувства и желания, интереси и нагласи. Активността на личността е свързана с готовността ѝ за иновиране и създаване на нов, качествен продукт от духовната или материална сфера.

Евристичният и функционален заряд на иновациите по отношение на развитието може да бъде разкрит и анализиран само при положение, че се изследва комплексно и интегрално, тъй като въпросите, свързани с иновационната дейност на личността, все още не са намерили полагащото им се място в теорията и практиката на образованието.

I. СЪЩНОСТ И ОСОБЕНОСТИ НА ИНОВАЦИИТЕ И ИНОВАЦИОННАТА ДЕЙНОСТ НА ЛИЧНОСТТА

Обновителните процеси в областта на образованието предполагат, преди всичко, обновление на човешкия фактор, т.е. промяна в стратегиите за подготовка на бъдещите кадри, за формиране на ново, иновационно мислене у тях, за изграждане на готовност и способност за иновационна активност.

Категорията „иновация" се схваща като изобретение, създаване на ново откритие; като възприемане, усвояване на създадено ново; като внедряване в практиката на това нововъведение.

Иновацията е качествено ново, със социална и личностна значимост, което има революционизиращ ефект и води до дълбоки качествени промени, или, както отбелязва А. Тофлър, тя е „удар на бъдещето по настоящето". Иновацията и иновационната дейност са свързани, не само със създаването и разпространяването на новости, но и с отразяването на промените в подходите и способите на дейност, в стила на мислене, в промяна на логиката на научното търсене.

За да се стигне до адекватна оценка на евристичността и перспективността на иновационните промени и иновационната дейност е необходимо, според нас, да се отчете тяхната декларирана или имплицитна принадлежност към

една или друга образователна парадигма. Природата на смисъла може да се изведе само от контекста на съдържанието и връзката му с мисленето, ученето и иновирането в образователната дейност и, по-специално, във висшите училища, където се подготвят бъдещите управленски, ръководни, инженерно-технически, образователни кадри.

Иновации се извършват във всички сфери на духовния и материалния свят. Условно те могат да се диференцират на следните видове: творческо-създаващи; познавателни и внедрителско-приложни.

Творческо-създаващите иновации имат за предмет и са функционално насочени към създаване на нови и значими, оригинални по характер духовни и материални продукти чрез механизмите и средствата на творчеството.

Този вид иновации в системата на висшето образование са свързани с различните иновационни действия и операции за проектиране и конструиране на занятията със студентите, за създаване на по-ефективни методически структури на преподаване, за нов подбор и структуриране на програмния учебен материал, по начин, различен от досегашния, в съответствие с новите образователни цели.

Познавателните иновации имат за предмет и са функционално насочени към опознаването и обогатяването на личността с нови, значими постижения на човечеството. Техният механизъм на реализация не е толкова творчеството, а, преди всичко, пресъздаването като специфичен отразително-преобразуващ процес на усвояване, психично обогатяване и изменение на личността.

Познавателните иновации са пряко свързани с гностичните функции на преподавателя във висшето училище. Необходимостта им се обуславя от интензивните и бързи промени на теорията и практиката, от обогатяването на науката с нови идеи, факти и данни, от новите концепции за развитието на наукознанието, появата на нови науки, напр., синергетиката. Важно място заема новата организация на процесите на обучение и възпитание в университета.

Тези иновации засягат пряко студентите, тъй като са ориентирани към търсене и усвояване на нови научни постижения, към изследване и участие в опитна изследователска дейност, формиране на умения за екипна дейност чрез взаимодействие или сътрудничество в процеса на обучение.

Внедрителско-приложните иновации имат за предметна и функционална насоченост реализацията в социалната практика на вече създадените по пътя на творчеството и усвоени нови и значими за развитието духовни и материални продукти. Водещ механизъм на осъществяването им са практико-приложните иновационни действия и операции, целево ориентирани към качественото изменение и усъвършенстване на съществуващата образователна практика както в училището, така и в университетите. Това са нововъведения в

учебно-информационната, комуникативна работа със студентите, новостите в областта на подбор, трансформиране, адаптиране и сполучливо поднасяне на учебния материал и подтикване на студентите към иновационна активност.

Иновационният поток в областта на висшето образование се отличава с голяма динамика: все по-ускоряващ се ритъм на възникване и разпространение на иновациите. Това е така, защото скоростта на поява на иновациите обективно се свързва с техния ценностен смисъл и сила на въздействие върху обществото и отделната личност. Динамиката на възникването и развитието на иновациите на свой ред води до увеличаване на скоростта на обществените промени – научни, образователни, социални. Повишава се тяхната сила на въздействие върху все по-голям кръг социални явления и се увеличава социокултурното и образователното им значение. Чрез иновациите се създават отлични условия за позитивни промени в духовния и образователен статус на обществото и на отделната личност. **Иновациите са ценност** и от това следва мотивацията за отвореността на човешката дейност към тях.

Иновационната дейност на личността е вътрешно, психически детерминирана. Тя предполага и редица индивидуално-психични свойства и особености на личността: готовност за иновиране, нива на претенции, самооценка, тревожност, мотивационна активност. Иновационната дейност е неотложна част от човешката дейност и, следователно, като такава – потребна както за цялото общество, така и за отделната личност.

Този вид дейност е силно зависима от: структурата на висшето училище; създадените взаимоотношения в курса, потока, групата; отношението към личностите, проявяващи иновационно мислене , насоченост и активност; толерантността и действията за издигане на неформалния престиж на тези личности; отношението на ръководните институции към иноваторите. Новата парадигма за подготовката на кадри с висше образоване, която се асоциира с конкурентоспособността им като професионално-значимо личностно качество, изисква дързък иновационен подход за преосмисляне на системата, която да произвежда нови образователни резултати.

Развилата се през последните 15 години в световен мащаб теория за т. н. „Нова икономика“ има в основата си идеята за високата иновационна активност на създателите на духовни и материални блага и услуги. В редица публикации тя се нарича „Икономика на знанията“, свързана с бързото развитие на непроизводствената сфера и нематериалната среда на стопанската дейност в условията на повсеместна глобализация и информатизация. Непрекъснато се подчертава, че иновационната активност е водещ фактор за усъвършенстване на производителността на труда и нарастването на брутния национален продукт в близка и средна перспектива за световното стопанство.

II. ИНОВАЦИОННА АКТИВНОСТ НА СТУДЕНТИТЕ

Засиленият през последното десетилетие интерес към иновационната активност се обуславя от фундаменталното ѝ значение за просперитета на социума във всички области: наука, инфраструктура, конкурентоспособност на вътрешния и международните пазари на стоките, високи възнаграждения, модернизиране на материалната база на образователната система.

В научната литература са обособени три водещи научни подхода към иновациите и иновационната дейност:

– Технократски. Отдава се огромно значение на техническите новости, на информационните технологии и се стимулира научно-техническата революция.

– Икономически. Абсолютизират се паричните потоци, инвестициите, вложенията в материално-техническата база.

– Психологически. Извежда на преден план личността с нейната психика и от там се тръгва към анализа на иновационната дейност, нейната природа, структура, основни страни, ценностни параметри, мотивационна основа и измерения.

Чрез психологическия подход се върви към изясняване на нивата и формите на иновационната дейност, нейната модалност и психичното своеобразие на иноватора. Проучва се органичната връзка между иновативността, иновационната активност и конкурентоспособността, както на личността, така и на всяка организация, създаваща духовни или материални блага и услуги.

В редица държави – Великобритания, Германия, Франция, Япония, САЩ, Русия, се провеждат множество изследвания в областта на образователната сфера, и, по-конкретно, във висшето образование. Изследват се особеностите на управленските екипи във факултети, катедри, творчески екипи в образователните институции. Търси се релация между мотивационната сфера на членовете на иновационните екип, тяхната иновативна активност и специфични особености.

От позициите на психологическия подход, иновационната активност на личността е съзнателна активност, проектирана във вид дейност, разгъната в материален или идеален план, за създаване, усвояване или внедряване на нови и значими за развитието на обществото и личността материални и духовни ценности и услуги.

Изследователите не отминават и факторите, които затрудняват процесите на иновиране и самата иновационна активност в университетите. Търсят се пътища и средства за преодоляването на изоставането – по-сериозни инвестиции във висшето образование; създаване на творчески екипи; съвместна работа между преподаватели и студенти; участие в международни творчески проекти с университети от страни на ЕС. Пред психологическата наука стоят въпросите, свързани с мотивацията, с факторната обусловеност и опо-

средственост на зараждането и разгръщането на иновационната активност на личността, и, по-конкретно, на личността на студента, обучаван във ВУЗ. Това се отнася за психичните детерминанти на иновационната активност, за вътрешната й обусловеност, за личностните й медиатори, без теоретичното и експериментално изследване на които, психичната феноменология на иновационната активност няма да пълна и завършена.

Психологическият анализ на иновационната активност на личността във висшето училище изисква, от своя страна, по-пълна и точна емпирична верификация с информация, както от конкретни изследвания в отделните университети, така и по линия на съответната областна определеност – медицина, фармация, философия, технологии, техника, инженерни науки и т. н.

Анализът на иновационната активност на студентите изисква задължително търсене на връзката между нея и личността на иноватора. Необходимо е да се открие същността на активността, връзката й със знанията и способностите, надареността. Особено място има отношението на студентите към социалната и материална действителност у нас, към извършващите се промени в областта на икономиката, производството, науката и културата. Реализацията на иновационната активност е реализация на иноватора-студент.

Взаимовръзката <иновационна активност – иновационен продукт> обхваща редица измерения на дейността на студентите: позитивни изменения в личностен, интелектуален план; въплъщение на новаторски дух у него, проявяван в дейността му; овладяване на най-новите и жизнено важни компетенции за работа в новите реалии както в материален, така и в духовен аспект; участие в научно-изследователска и развойна дейност, която дава качествено нови продукти за обществото и отделната личност.

При анализа на иновационната активност на студентите е необходимо да се търси връзката й с обществото като цяло. Иновационната активност е вид социална активност; изразява нова гражданска позиция; тя е индивидуална или групова; при нея студентите влизат във взаимовръзка с различни елементи от социалната общност у нас – институти, академии, лаборатории, развойни звена, творчески екипи; създава се връзка между професионалната и социалната сфера; обуславят се възможности за иновационни изменения в материалния и духовния обществен и личен живот.

Иновационната активност на студентите е завършена система, която има своя структура: субект, обект и предмет. Субект е иноваторът-студент, обектът е съществуващият външен идеален или реален свят (на вещите и идеите), върху който е концентрирана иновационната активност на субекта, а предметът е онова, заради което се проявява иновационната активност на личността.

Иновационната активност на студентите е двустранен процес, т.е. тя е предметна и сетивна, тъй като нейният субект-студентът е жива, чувствена личност, имаща сили, способности, надарености, желания, цели, стремежи,

амбиции и мотивация. Тя е материална, практическа, но и идеална, целенасочено-познавателна и развиваща. Активността е избирателна, т. е., личността се насочва към онзи вид иновационна активност, която отговаря на очакванията и търсенията, на надеждите и целите.

Иновационната активност е мотивирана – направлява се от определени мотиви. Те са от областта на мотивите за академични постижения и успех, овладяване на нови теории и идеи, претворяването им в практиката. Особено място в психо-мотивационната дейност на студентите заема дългосрочната мотивация. Тя е вътрешна готовност на личността за активно отношение за постигане на дългосрочни цели в бъдещата интелектуална и практическа дейност. Дългосрочната мотивация е вътрешно условие за интегриране на личността в цялост, за организация и поддържане на ресурсите й, за стремеж към преживяване на благополучие. От своя страна, този вид мотивация регулира социалното поведение на студента чрез стабилността и подтикването към непрекъснат интерес към заобикалящата го академична действителност. Всичко това ни позволява да отбележим, че дългосрочната мотивация на студентите е водещ фактор за иновационната им активност, както в учебното заведение, така и в бъдещата практическа професионална дейност.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Двигателят на личностната и обществена промяна са иновациите. Те са най-значимият и дълбоко същностен механизъм на развитието на обществото във всички области: наука, култура, изкуство, техника и технологии, здравеопазване, образование, социално общуване. Като водещ императив е изискването за непрекъснато иновиране, а, в частност, това води до непрекъснато повишаване на конкурентоспособността на личността, производствения колектив, организацията, страната при производството на материални или духовни блага и различни видове услуги. Конкурентоспособността, в личен и обществен план, носи високата мотивация в движението напред, осигурява нови творчески търсения в развитието на иновационната активност във всичките нейни проявления.

Пред висшите училища, техните ръководства, пред всеки преподавател стоят задачи, свързани с промяна на мисленето, движение към иновационно, творческо, откривателско мислене и включването на студентите в този процес, защото от подготовката им за активна иновационна дейност ще зависи, в бъдеще, просперитета на обществото: култура, образование, икономика, предприемачество, общуване.

Високата иновационна активност на бъдещите специалисти с висше образование – бакалаври и магистри, следва да се очаква, когато у тях е формирана дългосрочна мотивация към нея. Това, според нас, трябва да се има

предвид във връзка със стратегията и бъдещата проекция за подготовката на студентите във висшето образование.

Изследването на студентската иновационна активност е актуален и много важен въпрос както за онези, които изграждат стратегията за развитие на висшето образование у нас, така и за академичните ръководства и отделните преподаватели във всяко учебно заведение. Задължително е да се осъществява връзка и с горната училищна степен, където се полагат основите на иновационното, нестандартно, откривателско мислене в личността. Придобитите умения и компетенции трябва да се проучват при входа във ВУЗ и класифицирани да се развиват персонално и целенасочено чрез дейността на творчески клубове, екипи за откривателска дейност, разработки на курсови и дипломни работи, участие в национални и международни научни проекти, студентски научни сесии и публикации в университетски, местен и централен печат на най-значимите научни разработки, от страна на иноваторите-студенти.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Каролова, Т., (2003): *Иновации и иновационно развитие*. Благоевград.
2. Ников, А., (1997): *Иновационна дейност*. София.
3. Никова, Д., (2010): *Иновации и иновационна дейност – някои личностни измерения*. София.

Румяна Борисова Милкова, проф. д-р
ШУ „Еп. Константин Преславски“
Педагогически факултет

ТРУДЪТ НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ В УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНО НАПРАВЛЕНИЕ „КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКИ И БИТОВИ ДЕЙНОСТИ"

Светла Хр. Петкова

WORK OF PRESCHOOL CHIDREN IN THE CURRICULUM OF THE EDUCATIONAL FIELD "CONSTRUCTIVE TECHNICAL AND DAILY ACTIVITIES"

Svetla Chr. Petcova

ABSTRACT: Undeniable influence of labor the formation of an initial technological culture among preschool children. The aim of the study is to present educational content of household activities included in the educational field "Constructive Technical and Daily activities" and to offer additional opportunities for acquiring work knowledge and skills through participation of children in domestic work activities.

KEYWORDS: Technological culture, work, household activities, situational moments in business

Изследването е финансирано по проект № РД-10-580/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изслиедвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски"

Тенденцията на съвременното общество към усвояване на технически знания и натрупване на технологичен опит още в детството се определя от съвременния технологичен бит. Съвременните парадигми изискват възпитанието и обучението на нов тип личност – асоцииран тип (гъвкав в мислене и поведение, със сравнително устойчива ценностна система, находчив, предприемчив, готов да поеме риск, отчитащ динамиката и спецификата на връзките, с високо ниво на отговорност към изпълняваните задачи). Трудовото възпитание и обучение, в съвременното общество от информационни технологии, е призвано към формиране на общотрудови умения (проектиране на трудовия процес; организация на трудовия процес; умения за самоконтрол) у децата още от предучилищна възраст. Детето трябва да се научи правилно да се ориентира в технологичната среда, която е нова и предизвикателна чрез познавателна и практико-продуктивна дейност. То трябва да знае и може да

възпроизвежда обекти от действителността, да знае как функционират те и не на последно място как да ги съхранява и да ги поддържа здрави и чисти, как да се грижи за себе си и да полага трудови действия в дома. За съжаление трудовата дейност заема все по малко място в учебното съдържание в програмните системи за възпитателна работа в детската градина. Броят на конкретните теми, включени в него, свързани с усвояване на знания за труда и формиране на трудови умения е малък и недостатъчен. Все по-голямо внимание се отделя на техническите и технологични дейности. Трудовите дейности, свързани с грижа за себе си и дома се реализират в нерегламентирани ситуации или интегрирани в други образователни направления, без да се отчитат специфични за конкретните трудови операции изисквания.

Целта на разработката е да се представи учебното съдържание на ядро „Грижи за себе си и дома" на Образователно направление „Конструктивно-технически и битови дейности", акцентирайки върху непреходната роля на труда за усвояване на знания и умения за участие в трудова дейност.

Задачите, които си поставихме са:

1. Да се разкрие ролята на трудовото обучение на децата преди постъпване в училище, в идеите на видни психолози и педагози у нас и Европа.

2. Да се представи учебното съдържание на действащите в момента програмни системи, определено от стандартите за образователната подготовка в предучилищна възраст.

3. Да се установи доколко то способства за постигане на очакваните резултати на ниво учебна програма.

4. Да се предложат допълнителни възможности за усвояване на трудови знания и умения за участие в трудова дейност

Обучението в труд датира от древността. Сведения за това се откриват във фолклора и в различни писмени документи. Обект на изследване на буржоазните класици, по-късно на основоположниците на педагогиката до днес е детето и неговите възможности за усвояване на знания и умения за участие в трудова дейност. Идеята за трудово възпитание е развита от просветители-класици Я. А. Коменски, Й. Х. Песталоци, Д. Лок, Ж. Ж. Русо, Ф. Фрьобел, М. Монтесори, О. Декроли, както и от руските педагози Л. Толстой, А. Херцен, В. Белински, А. Чернишевски, Н. Добролюбов, К. Ушински. У нас западните идеи за трудово обучение и възпитание на децата от най-ранна детска възраст са пренесени от Др. Цанков, Н. Живков, Ив. Шишманов, П. Касабова, Сл. Тодоров, Я. Лъскова, М. Периклиева, Г. Пирьов. Задълбочените и всестранни изследвания на руските психолози и педагози Л. Венгер, А. Запорожец, А. Люблинская, В. Безпалко, В. Холмовской, В. Логинова, Е. Милерян, В. Нечаева, Р. Буре, И. Якиманска, Р. Парамонова, Н. Поддяков, А. Давидчук, Т. Комарова и др. оказват голямо влияние за възприемането на трудовото възпитание като самостоятелна дейност със собствена система от съдържание и задачи. Тех-

ните възгледи намират утвърждение и в новите програмни документи. Целта на трудовото възпитание в нашето съвремие е „психологическа и практическа подготовка на детето за участие в трудова дейност" [7:144]. Единството на задачите:

- усвояване на система от знания за труда на възрастните;
- формиране на система от трудови умения, свързани с различни видове труд;
- възпитаване на положително отношение към труда;
- формиране на личностни качества,

е предпоставка за развитие на емоционално-нравствената, волевата и интелектуалната сфера, определящи същностната характеристика на детската личност. В Програма за подготвителна група/клас на детската градина [9], отчитайки непреходните идеи на класиците на педагогическата мисъл за ролята на трудовото възпитание от най-ранна възраст чрез трите вида труд: обслужващ битов труд; труд в природата и ръчно-технически труд, са поставени образователно-възпитателните му параметри. Методическите идеи за трудово обучение на децата преди училище на авторските колективи на програмните системи намират израз в учебното съдържание на Образователно направление „Конструктивно-технически и битови дейности".

Видовете труд чрез които се овладяват знания и формират начални умения за проектиране на трудовия процес, за организация на трудовия процес и умения за самоконтрол, т.е. общотрудови умения, в които участват децата в детската градина са обслужващ битов труд, труд в природната среда и ръчно-технически труд. Учебното съдържание за организиране на трудова практика, свързана със самостоятелна обслужваща и битова дейност е конкретизирано в ядро „Грижи за себе си и дома". Знания за природни закономерности и явления, умения за отглеждане на определени видове растения и домашни любимци се обогатяват чрез включените в това ядро теми, свързани с труд в природната среда. Третият вид труд (ръчно-техническият труд) се реализира изцяло в организационните форми, предвидени в ядро „Обработване и съединяване на материали" на образователното направление и цели „формиране на прагматично отношение към заобикалящия предметен свят и към технологичната и социалната култура на обществото" [1:124]. Акцентът на трудова дейност е насочен към „конкретни технически действия и технологични операции, изпълнявани в определена последователност, при която се постига предварително определено конструктивно-техническо решение" [2:92]. Той „има известна политехническа насоченост, развива сензорния опит на детето и формира обобщени способи за реализиране на трудовия процес до конкретен материален продукт" [3:40].

Таблица №1. *Брой теми в учебното съдържание за трудово възпитание на Образователно направление „Конструктивно-технически и битови дейности" в програмни системи за подготвителна група*

Програмна система, издателство, автор	**Брой теми, форма на организация**		
	Ядро ГСД		**Ядро ОСМ**
	Обслужващ битов труд	**Труд в природната среда**	**Ръчно-технически труд**
„Ръка за ръка", „На работа ръчички", Изд. „Просвета", София, Л. Витанов, Г. Иванов	3 ЗРС	-	10 ЗРС
„Моливко", „Мога да направя сам", Изд. „Слово", В.Търново, Р. Гайдова	3 ЗНС	2 ЗНС	16 ЗРС
„Чудните книжки", „Сръчни малчугани", Изд. Булвест", София, М. Генчева	2 ЗРС	1 ЗРС	10 ЗРС
„Приятели", „Майсторя и играя", Изд. „Анубис", София, Н. Цанев, М. Костова	2 ЗРС	-	7 ЗРС
„Здравей училище", „Забавна пътечка към конструктивната дейност", Изд. „Булвест", София , В. Кузмов	5 ЗРС 5 ЗНС	2 ЗРС 2 ЗНС	20 ЗРС 19 ЗНС
„Помагало за малчугани майстори", Изд. „Бит и техника", Варна, С. Петкова, В. Ананиев	2 ЗРС	2 ЗРС	16 ЗРС
„Предучилище:Конструктивно-технически и битови дейности", Изд. „Д. Убенова", М. Баева	3 ЗРС	-	13 ЗРС
ГСД – Грижи за себе си и дома ОСМ – Обработване и съединяване на материали	ЗРС – задължителна регламентирана ситуация ЗНС – задължителна нерегламентирана ситуация		

В **програмна система „Ръка за ръка"** за подготвителна група/клас авторите на Образователно направление „Конструктивно-технически и битови дейности" Л. Витанов и Г. Иванов включват в учебното съдържание на ядро „Грижи за себе си и дома" три теми („Моето шкафче", „Нашата маса" и „Сладкар". Тези теми намират развитие в нерегламентирани игрово-познавателни и практически ситуации или в допълнителни форми („Подреждане на шкафчето", „Подреждане на масата" и игра-драматизация към темата „Сладкар". В ядро „Обработване и съединяване на материали" учебното съдържание е

представено в 10 теми. Трудовото възпитание е насочено към усвояване на знания за различни материали, формиране на начални манипулативни умения и развитие на способност за практическа дейност, възприемане на някои причинно-следствени зависимости в предметно-практическата дейност и последователността на действията при изработване на различни изделия, формиране на позитивна нагласа за групова работа. В тази програмна система се търсят интегративни връзки между учебното съдържание на другите образователни направления чрез предвидени задачи за доразвиване на знания и умения, формирани приоритетно в околния свят, български език, математика, изобразителните дейности. Трудовата дейност е насочена към формиране на конкретни представи за: поддържане на ред и чистота на средата; основни прибори и съдове за хранене и начини за тяхното използване; за лична хигиена и използване на средствата на нейното постигане; участие в битови дейности – подреждане, почистване, избърсване. Авторите не включват теми и дейности свързани с грижи за представители на природната среда. Липсва възпитателния характер на труда сред природата. Ръчно-техническия труд е насочен към придобиване на общи представи за възможности за ръчно обработване и съединяване на материали: прегъване, рязане, съединяване чрез лепене и преплитане. [8:357]

Очакваните резултати, представени от Радка Гайдова, автор на книга за детето „Мога да направя сам" на Образователно направление „Конструктивно-технически и битови дейности", ядро „Грижи за себе си и дома" от **програмна система „Моливко**", са: „опознава собствения ежедневен бит; усвоява умения за самообслужване (хранене, сервиране, измиване, обличане, събличане); овладява и полага грижи за предмети от своя бит (играчки); усвоява умения да поддържа ред в битовата обстановка по време на различни дейности: хранене, игра, занимания; полага допълнителни грижи (почистване, поливане) на растенията (цветя) в природния кът; с помощта на възрастните усвоява опит да създава уют в обкръжаващата го битова среда."[1:124] Те са резултат от усвояване на учебното съдържание включено в темите: „Нашата занималня", „Кулинар", „Моят кът", „Малки приятели", Ние обичаме цветята". В темите на ядро „Обработване и съединяване на материали" е включено учебно съдържание, чрез което у децата се формират общотрудови и конкретно трудови знания и умения. Резултатите от ръчно-техническия труд са предназначени за удовлетворяване на собствени потребности и потребностите на другите. Тематичното съдържание в подготвителна група се реализира в задължителни нерегламентирани ситуации.

М. Генчева, автор на учебното съдържание по КТБД в **програмната система „Чудните книжки"** включва темите „Мога да сервирам", „Грижи за себе си и реда", „Грижи за цветя" в задължителни регламентирани ситуации. Трудовата дейност, чрез която децата решават поставените задачи е насочена към

усвояване на общотрудови знания и умения за поддържане на личната хигиена и реда в занималнята, за обгрижване на стайните цветя, за разнообразни варианти при поднасяне на храната.

С учебното съдържание на „Майсторя и играя" Н. Цанев и М. Костова целят: детето да се запознае с популярни дейности, свързани със здравето и грижите за себе си: миене, обличане, съблича не, подреждане и др., т.е. овладява знания и умения за лична хигиена и поддържане на ред в битова среда („Грижи за себе си и дома"); овладяване на умение за участие в достъпни дейности, свързани с приготвяне, сервиране и отсервиране на храна („Бисквитени сладки").

За трудовото възпитание на децата от предучилищна възраст в „Забавна пътечка към конструктивната дейност", **програмна система „Здравей училище"**, авторът В. Кузмов отделя голяма част (брой теми) от образователното съдържание на направление „Конструктивно-технически и битови дейности". „За ядро „Грижи за себе си и дома" акцентът е поставен върху възможностите за по-активно включване на детето в света на възрастните чрез формиране на способности за самообслужване и на здравно-хигиенни и битови умения и навици, както и за работа в екип или по групи. Формират се представи и умения за обслужващия битов труд, касаещи поддържане на ред и чистота в занималните, участия в дежурства по хранене и работа в природния кът, грижи за цветята в двора и на площадката и т.н."[5:155]. Предложеното в програмната система съдържание подпомага реализирането на очакваните резултати, фиксирани с ДОИ за трудовото възпитание на децата от предучилищна възраст. Особено място заемат темите свързани с ръчно обработване на различни видове материали, разпределени в задължително регламентирани или в игрово-познавателни или практически ситуации. За формиране на представи и умения за обслужващия битов труд са предложени теми като: „Икебана", „Да подредим занималнята", „Как да подредим празничната маса" и др., а темите „Засаждане на цветя" и „Грижи за цветята в двора", организирани като регламентирана и нерегламентирана ситуация способстват за обогатяване знанията и уменията на децата за полагане на грижи и опазването на представители на природния свят. Ръчно-техническия труд се реализира в теми, които дават възможност у децата в заключителния етап от работата (изпробване и приложение на изделията) да се формира правилно отношение към изработения предмет.

В „Помагало за малчугани майсторани" авторският колектив Св. Петкова и В. Ананиев предлагат четири теми, които се реализират в задължителни регламентирани ситуации. Към всяка тема са поставени конкретни цели и задачи свързани с трудовото възпитание на децата. Те са насочени към: изграждане на представа за хранителните продукти и тяхното влияние върху здравословното състояние на човешкия организъм („Лото „Продукти"); формиране

на здравно-хигиенни и битови умения и навици, свързани с културата на хранене („На чай"); формиране и усъвършенстване на битови умения за поддържане на добър вид на стайните растения („В зеления кът"); разширяване на знания и умения за класифициране и определяне специфичните потребности за развитие на растенията („Отгледай цветето"). [6].

М. Баева изд. „Д. Убенова" подрежда учебното съдържание в три теми „Закуската", „Очаквам гости" и „Палячовци от яйца". Децата сервират закуска и се научават кои са необходимите прибори; приготвят сандвичи и ги украсяват по различни начини; правят украса за салата с весели палячовци от яйца.

Анализът на нормативните документи и данните в Таблица №1 представят извършеното съдържателно преструктуриране.

Изводи:

1. Много от темите, предвидени за подготвителна група се организират като задължителни нерегламентирани ситуации, защото децата притежават необходимия социално-битов опит и трудовите умения свързани с грижи за себе си в тази възрастова група са на етап усъвършенстване.

2. Да се увеличи специализирания образователно-съдържателен обхват за трудово възпитание.

3. В процеса на конструктивната дейност да се отделя по-голямо внимание на конкретно-трудовите действия, чрез които у децата се формират трудови умения за работа с достъпни ръчни инструменти.

4. Особено внимание да се отдели на трудовите операции по отглеждане и обгрижване на представители от природната среда.

5. Да се повишат интегративните връзки между дейности свързани с трудовото и екологично възпитание на децата, чрез допълване на образователното съдържание на направленията „Конструктивно-технически и битови дейности", „Природен свят" и „Социален свят".

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Гайдова, Р. (2005): *Конструктивно-техническата дейност в детската градина.* В. Търново: Слово, с. 124.

2. Гайдова, Р. (2005): *Образователни стратегии по конструктивно-технически и битови дейности за предучилищна възраст.* В. Търново: Слово, с. 92.

3. Генчева, М. (2012): *Формиране на начална технологична култура в предучилищна възраст*. Варна: Контур, с. 40.

4. Книга за учителя. Моливко (2008): Дидактична система за подготвителна група в детската градина (6-7г.). В. Търново: Слово.

5. Книга за учителя за подготвителна група в детската градина и в училището (2008): Булвест 2000, с. 155.

6. Петкова, С., В. Ананиев (2003): *Помагало за малчугани майсторани*, *Книга за учителя*. Варна: Изд. „Бит и техника".

7. Петрова, Е., (2001): *Предучилищна педагогика*. В.Търново, с. 144.

8. Поредица „Ръка за ръка" (2003): Книга за учителя за подготвителна група в детската градина и в училище. София: Просвета, с. 357.

9. Програма за подготвителна група в детската градина. – АЗ-Буки, бр. 20, 2003.

Светла Христова Петков, гл. ас.
svetla_1958.1958@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет

ОСОБЕНОСТИ НА НЯКОИ НЕВРОПСИХИЧНИ И КОГНИТИВНИ ПРОЦЕСИ ПРИ УЧЕНИЦИ С ОТКЛОНЕНИЯ В РАЗВИТИЕТО

Светлана Ас. Игнатовска, Иван Д. Карагьозов

PARTICULARITIES OF SOME NEUROPSYCHOLOGICAL AND COGNITIVE PROCESSES IN PUPILS WITH DEVELOPMENTAL ABERRATIONS

Svetlana As. Ignatovska, Ivan D. Karagyozov

ABSTRACT: An enquiry of some neuropsychological characteristics of children with special educational needs within a scientific project is presented. The elaborated results point out that such relations between neuropsychological and cognitive functions are found which let us to address recommendations about the organization of the next examination of pupils with special educational needs.

KEYWORDS: neuropsychological functions, developmental aberration, special educational needs

Изследването е финансирано по проект № РД-10-581/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Въпреки наличието на значителен интерес към проблемите на интегрираното и включващото обучение на децата със специални образователни потребности, и особено към оптимизирането на процеса на интеграция на тези деца, приведените в литературните източници данни не изчерпват възможностите за прецизиране и усъвършенстване на образователните условия на обучението им. В този смисъл настоящото изследване предоставя възможности за проучване на връзките и отношенията между невропсихичните качества на изследваните и резултативността на тяхното обучение.

Изследователският проект „Невропсихологичен статус и оценка на образователните потребности на деца със специални образователни потребности" е ориентиран преди всичко към усъвършенстването на всички диагностични процедури и критерии, което би могло да бъде предпоставка за изготвяне на актуални корекционни програми при работата с деца със специални образователни потребности. Изследването на висшите корови функции – гнозис,

праксис и езикови особености при деца със специални образователни потребности разкрива механизмите на тяхното познавателно развитие при различни насоки и методи на обучение, позволява да бъдат проследени закономерностите при възникването и нарастването на техните трудности както в хода на учебния процес, така и по отношение на тяхната социализация. Акцент в изследването се поставя върху случаите на ретардация и отклонение в развитието (неврологични и психични проблеми), проучва се взаимното влияние между отделните функции и тяхното отражение върху развитието на учебно-познавателните възможности на изоставащите в развитието си ученици.

Изследването предполага анализа на някои от следните експериментални проби:

- проба на Хед;
- изследване на динамичен праксис;
- изследване на реципрочна координация на движенията;
- графична проба;
- таблици на Шулц;
- асоциативни редици;
- изследване на вербално-логическото мислене;
- разбиране на смисъла на серия от картинки;
- изследване на фонемен гнозис;
- изследване на вербална памет;
- разбиране на близки по звучене думи;
- номинация на предмети и действия – семантично езиково кодиране;
- проба на Попел-Ройтер;
- разпознаване на незавършени изображения;
- проба за зрително-пространствена памет.

Обектът на проведеното изследване са невропсихичните качества на някои от висшите корови функции при децата със специални образователни потребности. Селективно са подбрани онези от тях, които имат връзка и определен тип релации с процесите на учене, научаване и актуализация на придобитите в процеса на обучение знания и умения. За **предмет** на изследването сме приели релациите и взаимовръзката между някои от невропсихичните процеси и развитието на различни когнитивни операции и процеси, и адаптивните реакции на децата със специални образователни потребности в процеса на интегрирано обучение в условията на ресурсно подпомагане.

Поради значителния обем на резултатите, основните изследователски усилия са насочени предимно към оценката на някои от аспектите на актуалния статус на изследваните деца.

Наблюденията и тестовото изследване, проведени по единна методика, позволяват да се направят следните констатации.

Сред изследваните деца (общо 200) се диференцират три възрастови групи:

– между 4 и 5 години – 119 деца;
– между 5 и 10 год. – 58 деца;
– от 10 до 16 год. – 23 лица.

Всички изследвани са обхванати в общо 8 заведения от различен тип: в ДЦДВХУ – гр. Шумен, ОУ „Хр. Ботев" – гр. Шумен, ПУ „П. Берон" – гр. Търговище, СОУ за ДУС – гр. Търговище, ЦДГ „Ален Мак" – с. Вълнари, ОУ „Отец Паисий" – гр. Бяла, ЦДГ „1 юни" – гр. Бяла и ДГ „Дечия радост" – Сърбия.

По предварително поставената диагноза, от тях са:

- с дислалия – 54 изследвани;
- с общо недоразвитие на речта – 50 изследвани;
- с умерена степен на умствена изостаналост – 46 изследвани;
- с дислексия – 14 изследвани;
- с хиперактивност и нарушения на вниманието – 15 изследвани;
- с аутизъм – 9 и др.

Актуалното психосоматично състояние на изследването беше диференцирано в няколко основни направления. Преди всичко беше важно да се отделят стационарните и прогредиентните състояния. Преобладават стационарните случаи (72), а прогредиентни са 30, при липсващи данни за 88 изследвани лица. Тези данни са особено необходими при осъществяването на рехабилитационни и ревалидационни мероприятия, но са значими и за педагогическата практика. Смятаме за важна и диференциацията на изследваните според наличието или отсъствието на период на нормално развитие. Изследваните, при които преморбиден период с нормално развитие на детето се е наблюдавал, са 82, а изследвани, при които деструктивното състояние е открито в ранния следродов период, са 118. Тази диференциация също има голямо значение за разбиране на психичните и невропсихичните явления при децата с отклонения, но не по-малко важна е и за педагогическата организация на работата с тези деца. Изключително важна е и още една диференциация на изследвания контингент. Става дума за оценка на актуализираното рехабилитационно взаимодействие и участието на един или повече специалисти. При 124 от изследваните за периода са характерни мултидисциплинарните взаимодействия, включващи участието на 2-3 специалисти. Част от изследваните въобще не са работили със специалист, освен в съответното заведение, а 72 са работили само с един специалист.

В зависимост от продължителността на рехабилитационната интервенция са диференцирани няколко групи:

- до 1 год. – 82 деца;
- от 1 до 2 год. – 76 деца;
- от 2 до 3 год. – 28 деца;
- 4 години и повече – 14 деца.

Както се вижда, около 80 от изследваните са работили с рехабилитацио-

нен екип или специалист поне една година. Тук не е ясно, дали се е налагало допълнително рехабилитационно въздействие, поради съдържанието на изследователската методика. При част от изследваните рехабилитационното взаимодействие е продължило повече от две години, а това показва, че преобладаващата част от обхванатите в проучването са с относително значителни увреждания и функционални нарушения.

Изследвани са и други етиологични моменти в историята на тези нарушения. Значителна част от тях се отнасят към периода на бременността, като близо 25% от изследваните са родени след аномална бременност. Близо 30% от изследваните са с увреждания в резултат от патологично раждане, а около 38% са прекарали тежки (предимно инфекциозни) заболявания в ранния постнатален период. Тези данни сочат значителната роля на пренаталните, перинаталните и ранните постнатални увреждания за възникването на отклонения в развитието на изследваните деца и подрастващи.

Ранното физическо, и особено двигателно развитие на изследваните, също свидетелства за някои типични отклонения от нормата. Макар и в помалка степен, двигателният статус на около 26% от случаите свидетелства за рано възникнали и проявили се отклонения от нормата (късно прохождане и късно възникване на възможността за седеж).

Относително голямо е значението на отклоненията в общия интелектуален статус на изследваните. При близо 150 деца интелектуалния квотиент е под 70. Едва при 7 изследвани IQ е между 70 и 90 единици, което е свидетелство за преобладаващи интелектуални отклонения в групата на изследваните. Тежките форми на интелектуална недостатъчност обхващат над 30% от тях. Тези данни показват, че в основата на отклоненията в развитието, най-вероятно, са установени и аморфни мозъчни увреждания, водещи до значителна загуба на интелектуален потенциал. Това обстоятелство е важен етиологичен фактор, обясняващ отклоненията в когнитивното развитие на изследваните.

Изследването позволява да се открояят някои функционални качества на изследваните. Те са следните:

А. Сензомоторни качества:

1) следене с поглед на движещ се предмет:

– добре и задоволително – при 136 от изследваните;

– патологични отклонения – при 36 деца;

– без данни – 28 изследвани.

2) хващане на предмет:

– нормално при 167 деца;

– отклонения при 11 деца;

– без данни за 22 изследвани.

3) при игра с играчки:

– нормално – при 98 изсл.;

– липса на игра – при 66 изсл.;
– няма данни за 36 изсл.
4) контрол над резервоарите:
– да, при 155 деца;
– не, при 26 изследвани;
– без данни при 19 деца.
Б. По речевото развитие:
1) ранна езикова онтогенеза:
– нормална – при 52 от случаите;
– забавено развитие при 128 деца;
– грубо нарушение при 30 изследвани.
2) наличие на неблагоприятни съпътстващи развитието фактори:
– да, за 39 от случаите;
– не, при 94 от децата;
– без данни в 67 случая.
3) гукане:
– 2-3 мес. – 48 случая;
– 3-5 мес. при 56 случая;
– няма данни за 96 деца.
4) лепет:
-към 3-4 мес. възраст при 59 деца;
– към 5-6 мес. – при 63 изследвани;
– няма данни за 96 случая.
5) поява на първи думи:
– 8-10 мес. – при 45 случая;
– 11-12 мес. – при 72 изследвани;
– над 12 мес. – 66 изследвани;
– няма данни за 17 изследвани.
6) поява на фразема:
– между 1 и 1 год. и 6 мес. – 41 изследвани;
– между 1 и 2 год. – 63 случая;
– след 2 год. – 41 деца;
– няма данни – за 55 изследвани.

Коментирайки тази част от проведеното изследване, може да се констатира следното:

1. От етиологична гледна точка, най-значими за възникването на отклонения в развитието са фактори като патологична бременност, патологично раждане, пренатални и ранни постнатални увреждания.

2. Посочените фактори не влияят значително и негативно върху физическото развитие и соматичните функции на изследваните. Вероятно процесите

на физическо развитие, особено при по-леките увреждания (в това число и на ЦНС), са частично компенсируеми и двигателно-соматичния статус не бележи тотални отклонения от нормата.

3. Значително по-ярко са изразени невропсихичните отклонения. Особено добре те личат в сферата на интелектуалното и речевото развитие на изследваните, макар че по тези явления изследователските данни не са пълни (голям е броят на лицата, за които няма данни).

По-подробния анализ и интерпретацията на получените от нас изследователски резултати биха били особено полезни за учебната работа на учителите, участващи в процеса на интегрирано обучение. Това в значителна степен е много важно и за ресурсните учители, поради което в перспектива ще спрем вниманието си на този аспект на изследването.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Корсакова, Н. К., Л. Московичуте. (2003): *Клиническая невропсихология.* Москва.

2. Лесев, М., Д. Петков, Л. Трайков. (1998): *Невроизобразяващи методи.* София: Неврология.

3. Лурия, А. Р. (2002): *Письмо и речь. Нейролингвистические исследования*. Москва: Издательский центр «Академия».

4. Райчев, Р., М. Райчева, М. Рашева, В. Матанова, К. Стоянова, И. Райчев. (2012): *Невропсихология. Т. II. Детска невропсихология*. София.

Светлана Асенова Игнатовска, доц. д-р
svetlanab@abv.bg

Иван Димитров Карагьозов, проф. дпн.
ivkaragiaozov@yahoo.com

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

КАРИЕРНАТА ТРАЕКТОРИЯ НА АМЕРИКАНСКИТЕ УЧИТЕЛИ

Светлозар П. Вацов

THE CAREER TRAJECTORY OF US TEACHERS

Svetlozar P. Vatsov

ABSTRACT: The report is dedicated to the analysis of US teachers' professional development in the process of practical activity. The author underlines positive sides of the process, and reviews the most effective concepts.

KEYWORDS: Professional development, practical activity, collective professionalism.

Изследването е финансирано по проект № РД-10-583/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски"

Една от главните цели на образователната система в САЩ е всички учители да имат достъп до програми, свързани с подобряването на техните професионални умения и с възможността да придобият знанията и уменията, необходими да подготвят всички американски ученици за предизвикателствата на XXI в. В края на 60-те години на миналия век излиза „Докладът Колман", в който един от аспектите, които се коментират, е как учителите, техният опит и професионална квалификация влияят върху качеството на процеса на обучение. В доклада се издига идеята, че формирането на педагогическите умения не завършва с етапа на дипломиране, а продължава в годините на самото преподаване [7:1139-1152]. За да подпомогне на практика постигането на тази цел в края на 1994 г. секретарят по образованието Р. Райли формира към Департамента по образование екип по професионално развитие на учителите.

На щатско и окръжно ниво непрекъснато се организират програми за повишаване на учителската квалификация. Техни организатори са висшите училища или окръжните управи. Освен до семинари и курсове учителите имат постоянен достъп и до други училища, до консултации с по-квалифицирани кадри и др. Важна роля в процеса на повишаване на професионалното развитие и защита на правата на учителите имат двете най-големи учителски организации – Националната образователна асоциация и Американската федерация на учителите.

За нас интерес представлява как американската педагогическа наука разглежда професионалното развитие на учителите, синтезирайки натрупания в това отношение опит. Един от първите, известният учен Е. Фулън, разглеждайки развитието на учителя на работното място като промяна в професионалното му поведение по време на цялата му педагогическа кариера, идентифицира три етапа на професионално развитие:

1. Оцеляване (през първата година в училище).

2. Адаптация (активно усвояване на методическите указания от втората до шестата година в училище) .

3. Зрелост (настъпва след шестата година и се характеризира с желанието да се преосмисли своя преподавателски опит , с готовност за самостоятелни педагогически изследвания) [2:47].

Според друг американски учен Д. Бурден, на всеки от тези етапи са присъщи специфични интереси на учителите, а именно:

– на първия етап се създава представата на учителя за себе си като професионалист (при липса на ефективна помощ съществува вероятност у учителя да възникне неадекватно самочувствие, което може да доведе до неудовлетвореност от своята професия в бъдеще);

– във втория етап вниманието на учителя се фокусира върху собствената професионална кариера (адаптирайки се към професионалната среда, учителят разширява представата си за технологиите за обучение , повишава интереса си към нетрадиционните подходи в преподаването);

– на третия етап дейността на учителя получава творчески характер (настъпва обобщаване и анализ на възприемаието на учителя на себе си и на своята работа) [2:52].

За разлика от тях Х. Гарднър смята, че учителят преминава не през три, а през пет етапа на професионалното си развитие:

1. Създаване на учителя-практик (през първата и втората година на работа в училището поведението му се ориентира към запознаване с вътрешните правила, установяване на взаимоотношения с другите учители, подражаване на образци на действие, спазване на препоръки и др.).

2. Професионална адаптация (след 2-3 годишна работа в училище учителят все още има затруднения в някои компоненти на образователния процес, но вече се стреми да извършва педагогически и психологически анализ на реалната педагогическа ситуация).

3. Формиране и развитие на компетенциите на учителя (настъпва след около 3-4 години и се характеризира със способността на учителя да организира и планира както своята собствена, така и дейността на обучаемите).

4. Развитие на професионалното майсторство (след 5-8 години работа учителят умее системно да осмисля педагогическата реалност).

5. Превръщане в учител-експерт (имайки повече от 10 години опит, учителят е способен за интуитивна, холистична, сложна педагогическа дейност) [3].

Психоложката Б. Дели описва как се изменя характерът на учителите в хода на тяхната професионална дейност. „Начинаещите учители" се сравняват с гъба и се опитват да абсорбират колкото е възможно повече информация от околната среда. Източник на тяхното образование са статии от списания, презентации на различни конференции и семинари, курсове за професионална квалификация и други обучения. „Опитните учители", опирайки се на собствените си професионални и лични ресурси, са по-склонни да се доверят своите наблюдения и знания. Основни средства за получаване на информация според тях, като правило, са дискусията, диалога, „сократовите" беседи [1].

Според изследванията на американските учени Д. Лорти, А. Харгрийвс, А. Либерман и Дж. Милър, учителите в САЩ в практиката си преминават през четири основни етапи на професионалното развитие, а именно: „индивидуализъм", „сътрудничество", „колегиалност" и „колективен професионализъм". Всеки един от тези етапи по различен начин влияе на професионалното развитие на учителя. Д. Лорти, в специално проучване за разпространението на „индивидуализма" в преподавателската дейност, заключава, че за учителите този етап се характеризира с чувство на несигурност и безпокойство, желание да се разчита само на собствения си опит, стремеж към изолация, провеждане на повече време не с колеги , а предимно с ученици в класа си [6:210]. Характерна особеност на професионалното развитие на съвременния американски учител е отказът от „индивидуализъм" и насочването на педагогическата дейност към „сътрудничество" и „колегиалност". „Сътрудничеството" и „колегиалността" имат много предимства пред „индивидуализма", защото преминаването през тези етапи на професионалното развитие допринася за педагогическо развитие на учителите и ги отвежда отвъд личната рефлексия, извън зависимостта от външни експерти. „В процеса на взаимна подкрепа и доверие се формира желание да експериментират и да поемат рискове" [5:124]. Именно „сътрудничеството" и „колегиалността" насърчават учителите към професионално израстване и усъвършенстване на учебния процес, т.е. стават ефективни методи за извършване на външни промени. Ефективен в този контекст е етапът на „колективен професионализъм" (способността да се формират продуктивни наставнически взаимоотношения между колегите, създаването на екип), който е водещ ориентир за образователните и организационните промени в процеса на преподаване.

Колективният професионализъм е движещата сила, която помага ефективно да се работи в условията на съвременните непрекъснати промени в образованието. Основните принципи на колективния професионализъм, според А. Харгрийвс [4:245-247] са:

– подобряване на ефективността на педагогическия труд (с помощта на положителния професионален опит на колектива, учителят подобрява качеството на процеса на обучение);

– намаляване на натоварването (чрез разпределението на отговорностите и задачите между учителите);

– синхронизация на сроковете (участието на учители в „съвместна дейност" намалява сроковете за осъществяване на промени);

– ситуативна увереност (благодарение на колективния професионализъм у учителите се развива професионална увереност в общите резултати на педагогическата дейност);

– политическа настойчивост (взаимодействието с колегите и с околната среда помага на учителя успешно да внедрява в процеса на обучение на иновации и реформи);

– усилване на способността за рефлексия (сътрудничеството и постоянния диалог в работата развиват у учителя способността за размисъл);

– увеличаване на възможностите за учене (учителите в тясно сътрудничество с колегите си от своето или от други училища могат постоянно да се учат един от друг);

– непрекъснато усъвършенстване на професионалното развитие (учителите разглеждат сътрудничеството като непрекъснато подобряване на професионалното развитие).

В началото на XXI век, в съответствие с изискванията към учителската професия, учителят от средното училище в САЩ е длъжен да се учи през цялата си кариера, разширявайки своя „асортимент" от професионални услуги, задълбочавайки своите знания и умения. Тези изисквания са отразени в действащия понастоящем модел за професионално развитие на учителите, който съдържа пет основни елемента:

1. Индивидуално проектирано професионално израстване (определя се от индивидуално-личностния подход и може да приема различни форми – от просто запознаване с интересни статии, експериментиране с нови методики, обсъждане на тези методики с колеги, до създаването на професионални проекти и учителско портфолио).

2. Колегиално наблюдение, своеобразен мониторинг и оценка (положителният опит от наблюдението, анализа и обсъждането на резултатите вдъхновява по-нататъшната промяна и подобряване на дейността на учителя, премахва страха от оценката, изгражда професионални отношения с колегите).

3. Участие в програми на училището за професионално израстване (учителят придобива важни знания и умения чрез участие във вземането на важни за училището дейности и ситуации – идентифициране на проблеми и потребности на учителите, разработване на планове за различни дейности, обсъждане на резултатите).

4. Иновативна подготовка (посещение на семинари и уъркшопове, в които експертите предоставят на учителите определено количество знания по предмета или методиката на преподаване, която води до промяна в начина на мислене на учителя, до разкриване на нови хоризонти на неговата работа).

5. Провеждане на научни изследвания (основава се на способността на учителя да формулира изследователски проблеми, да събира данни и организира работата за справяне с тези проблеми).

Преминаването през тези етапи на професионалното развитие неизбежно води до формирането на иновативен и действен учител с активна професионална позиция.

В приоритетен елемент на професионалното развитие на учителите в началото на XXI век се предвижда да стане продуктивното използване на информационни и комуникационни технологии в образователния процес (използване на различни програми за информационни технологии: Програма за техническо усъвършенстване на обучението (Enhancing Education through Technology Program), Програма за изследване на професионалното развитие (Professional Development Studies Program) и др.). С разработването на подобни програми се занимават такива известни в САЩ организации като Центъра за образователни технологии (Center for Educational Technologies), Националната коалиция за технологии в преподаването и ученето (The National Coalition for Technology in Education and Training) и други. За подобряване на нивото на владеене на мас-медийните технологии на американските учители, като и на техните колеги от целия свят, помагат телевизионни и видеоконферентни връзки и интернет чатове. Сътрудничеството между некомерсиалната образователна обществена телевизия WNET и Тексаския педагогически институт за наука, телевизия и технологии предлага на американските учители запознаване с програмата за използването на телевизионни технологии в интерактивен режим.

Цялата система за обучение и преквалификация на учителите в САЩ се организира по такъв начин, че всеки учител да усети необходимостта от подобряване на професионалното си ниво чрез повишаване на собствената медийна или друга грамотност, както и да има реална възможност за това. По този начин професионалното развитие на учителите, работещи в САЩ, се извършва чрез поетапен професионален растеж през цялата им учителска кариера, постоянно тестване на нови методи и техники, доброволно желание за промяна и подобряване на своята работа, акцентиране върху ползите от съвместната дейност, колективен подход към въвеждането на иновационни образователни политики, продуктивно използване в учебния процес на преподаването на информационни и комуникационни технологии. Анализът и преосмислянето на американския опит в тази област е основа за създаване на система за професионалното развитие на учителите у нас и перспектива за по-нататъшното й усъвършенстване.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Daley B. (1999): *Novice to expert: an exploration of how professionals learn* //Adult Education Quarterly. V. 49. N 4.

2. Fullan M. (1993): *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reforms*. Palmer Press.

3. Gardner H. (1991): *The Unschooled Mind*. New York.

4. Hargreaves A. (1994): *Changing Teachers. Changing Times: teachers ,work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

5. Lieberman A., Miller J. (1984): *Teachers. Their World and Their Work: Implications for School Improvement.* Alexandria: VA, ASCD.

6. Lortie D. (1975): *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.

7. Wray S. (2007): *Teaching portfolios, community, and pre-service teachers profesional development*. Teaching and Teacher Education, 27.

Светлозар Петков Вацов, доц. д-р
sv.vacov@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски“,
Педагогически факултет

КЛАСИФИКАЦИЯ НА БОЙНИТЕ ИЗКУСТВА

Северин П. Акерски

CLASSIFICATION OF MARTIAL ARTS

Severin P. Akerski

ABSTRACT: Since the advent of man, martial arts are a part of his lifestyle – from hunting skills to the ability to protect the interests of war and demonstrations for entertainment.

KEY WORDS: Martial arts, masters, combat systems, combat styles

Изследването е финансирано по проект № РД-10-576/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

От появата на човека бойните изкуства са част от начина му на живот. От уменията за ловуване към умението за защита на интересите, воденето на война и демонстрациите за развлечение. Днес бойните изкуства се разпространяват чрез спорта и военното дело, където са включени в обучението на военни, полицаи и охранители. Зрелищния характер е все по-популярен с появата на смесени стилове – *Mixed Martial Arts.* От начин на живот в миналото днес бойните изкуства се разглеждат като система за двигателна дейност, подпомагаща доброто физическо здраве. Напредването на технологиите в епохата на технически прогрес измества все повече човешкия фактор. Храната се купува в готов вид от магазините и интернет. Воденето на военни действия измества ръкопашния бой и хладното оръжие с огнестрелно и машини за масово унищожение. Самозащитата не изисква големи умения заради наличието на газов спрей, електрошок и други средства за неутрализиране на нападението от дистанция. Демонстрациите и състезанията по бойни изкуства, будещи възхищение заради високото ниво на физически умения и състояние на духа, се превръщат в кървави зрелища и хазарт. Характерната философия и духовност е изместена на заден план от агресията, жаждата за победа, хранещи не хуманизма, стремежа към усъвършенстване и скромността, а честолюбието, егоизма и завистта. Философски, бойните изкуства изучават и прилагат природните закони, съхраняват знания на древните народи и на високо ниво обучават на тяхното спазване.

Многообразието от бойни изкуства провокира нашия интерес. С изследването сме поставили **цел** да класифицираме и изброим познатите до момента бойни системи и стилове по континентален – географски признак.

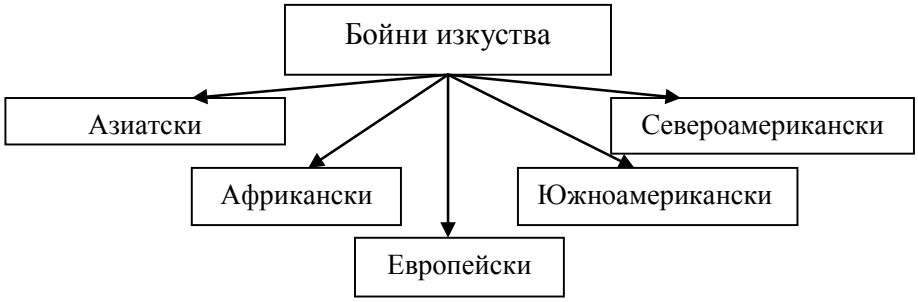
Задачите, които сме поставили са следните:

1. Да проучим достъпните литературни източници по темата.
2. Да направим исторически преглед на източните бойни изкуства.
3. Да направим класификация на бойните системи.

Предмет на изследването са всички познати бойни изкуства и стилове, както и техния произход.

Обект на изследването са всички познати бойни изкуства.

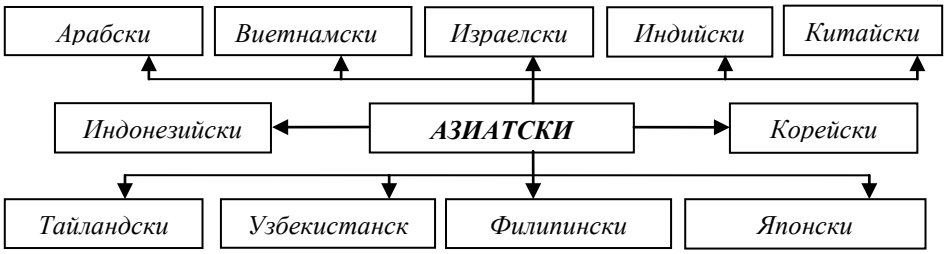
Ако класифицираме бойните изкуства по континентален признак, разпознаваме пет групи: Азиатски, Европейски, Африкански, Северно Американски и Южно Американски. Освен в тези пет континента, писмени източници свидетелстват за наличието на бойни изкуства и умения в Австралия и Антарктика, но поради слабата популярност и достъпност, не са познати и разпространени у нас [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11]. (фиг 1)



Фиг. 1. *Класификация на бойните изкуства*

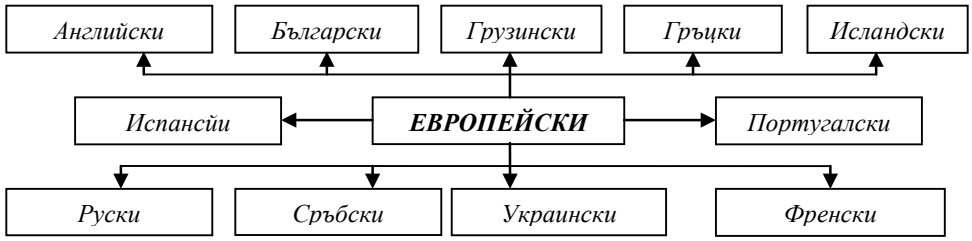
От направения литературен обзор се установи, че най-многобройни по вид са Азиатските бойни изкуства, следвани от Европейските, Северно и Южноамериканските и на последно място Африканските, за които, също като Австралийските и Антарктическите, има малко писмени източници. Спецификата при обособяването на даден боен стил е свързана с умението и възможностите на населението за водене на война (за защита на населяваните земи, за завоюване на нови територии, за разрешаване на политически конфликти между отделните класови групи и народи). В съвремието се създават спортни системи, при които се появяват нови наименования на бойни стилове, с подчертан състезателен характер, но те заимстват движенията и принципите от познатите бойни изкуства от древността [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 , 8, 9, 10, 11].

Азиатските бойни изкуства организирахме в следните категории: Арабски, Виетнамски, Израелски, Индийски, Индонезийски, Китайски, Корейски, Тайландски, Узбекистански, Филипински, Японски. [1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11]. (фиг 2)



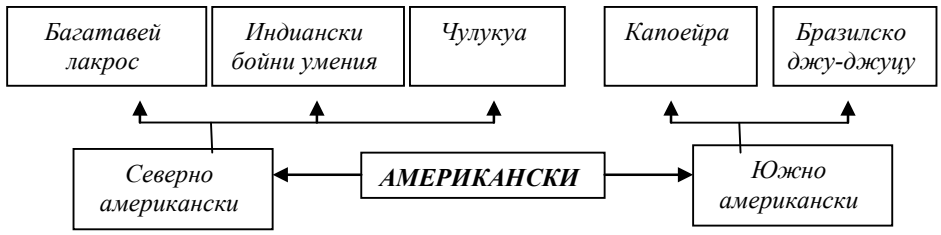
Фиг. 2. *Азиатски бойни изкуства*

Европейските бойни изкуства организирахме в следните категории: Английски, Български, Грузински, Гръцки, Исландски, Испански, Португалски, Руски, Сръбски, Украински, Френски [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11]. (фиг 3)



Фиг. 3*. Европейски бойни изкуства*

Северно и Южноамериканските поставяме в обща група, която ще наречем Американски: Северни – Багатавей лакрос, Индиански бойни умения, Чулукуа; Южни – Капоейра, Бразилско джу-джуцу. (фиг 4)



Фиг. 4*. Северно– и Южноамерикански бойни изкуства*

Африканските бойни изкуства се формирали въз основа на двигателната култура, получавана от африканските танци. Служели са за забавление и атракция. Постепенно танцуващите роби приспособили своите танци като бойно умение и тактика. Познати са като: Африканска капоейра и Дамбе [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11]. (фиг. 5)

Фиг. 5. *Африкански бойни изкуства*

Изводи:

При проведеното изследване и направения литературен обзор, свързан с историята, произхода и стиловете бойни изкуства направихме следните изводи:

1. Азиатските бойни изкуства са най-многобройната в стилово отношение група спрямо останалите бойни системи. На второ място по многообразие са Европейските, следвани от Северно и Южноамериканските и Африканските.

2. В основата на азиатските бойни стилове е развитието на нравствеността и добродетелта. Европейските се отличават с уменията за водене на война. Северно и Южноамериканските са с подчертан ловно-самозащитен характер, а в основата на Африканските са музиката и танца.

3. В традициите бойните изкуства са вкоренени уважението, самодисциплината, подобряването на физическата форма, развитието на личността, подобряването на двигателната култура и инстинкта за самосъхранение и оцеляване.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Tutorial on Chinese martial arts*. (2010). Sofia.
2. Gregur, D. (2011): *Klasichesko budzhutshu*. Sofia: Iztok-zapad.
3. Rotenburg, K.(2009): *Strategy and tactics of combat sport Wing Chun as a means of self-defense.* Plovdiv.
4. Ivanov, K. (2001): 400 examples bujutsu. Moskow.
5. http://muskuli.com/
6. http://www.dadao.org/bg/orenda
7. http://warrior-bg.com
8. http://bg.wikipedia.org
9. http://www.shinbukan-bg.com
10. http://www.epochtimes-bg.com/2009-01/2009-02-13_02_d.html
11. (http://pbi.hit.bg/)

Северин Пламенов Акерски, преподавател
zanshin@abv.bg
ШУ „Еп. Константин Преславски, Педагогически факултет, Катедра „Теория и методика на физическото възпитание и спорт“

ДИДАКТИЧНИТЕ ИГРИ ПРИ ЗАПОЗНАВАНЕ С ПРИРОДНАТА СРЕДА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

Снежана Лазарова

DIDACTIC GAMES IN GETTING ACQUAINTED WITH THE NATURAL ENVIRONMENT OF THE PRIMARY GRADES

Snezhana Lazarova

ABSTRACT: In modern school, cultural-education process is in need of renovation and modernization. This requires the lesson to find a variety of methods and application activities to ensure the active participation of all students. One way to achieve this is to include different didactic games when familiarizing students with the natural environment.

KEYWORDS: didactic games, education, natural environment

Изследването е финансирано по проект № РД-10-580/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Съвременните педагогически изследвания, насочени към усъвършенстване на образователно-възпитателния процес и обогатяване на технологията на обучението, обуславят необходимостта от обновяване на методиката и организацията на учебно-възпитателната работа в началното училище, която да е съобразена с възрастовите особености на учениците и техните интереси. Това налага да се създадат условия за съчетаване на „рационалното” и „емоционалното” в обучението [1:3], което да осигури активно, самостоятелно и свободно усвояване на знания, формиране на навици и умения, създаване и развитие на интерес към дейността. Една от възможностите да бъде постигнато това е чрез включване на играта в урока. Чрез нея продължава да се проявява вроденият стремеж на детето да разбере заобикалящият го свят, да придобие нови знания за него, да вникне в същността на някои явления и процеси. Именно поради това игровият метод се използва често при запознаване на учениците от начална училищна възраст с природната среда. В училище играта е подчинена на учебната дейност, затова и едни от най-използваните игри са дидактичните. Терминът „дидактична игра” е въведен от Ф. Фрьобел като название на специален вид игри, насочени към решаване на учебни задачи.

Същността и структурата на дидактичната игра я поставят най-близо до процеса на обучение, което позволява тя да заеме важно място в урока. Тя трябва не само да съпътства процеса на обучение, а системно да се използва за решаване на целите, които обуславят неговата резултатност. Редица педагози Я. А. Коменски, Х. Песталоци, Ж. Ж. Русо са съветвали учителите да превърнат сериозния труд на децата в занимателна и интересна дейност, която да привлича тяхното внимание и да води до по-високи резултати [1:5]. Днес голяма част от учителите използват играта в практиката си, за да повишат познавателната активност на учениците в учебния процес. Системното, целенасочено въвеждане на дидактичните игри в обучението на учениците от началните класове е важна необходимост за училищната практика. Включвайки елементи от учебното съдържание, те съдействат както за създаване на емоционална атмосфера в хода на урока, повишаване на интереса на учениците към знанията, които усвояват, за активизиране на мисленето и въображението им, така и за повишаване на резултатите от обучението.

Според редица учени дидактичните игри имат три основни функции:

- образователна – в хода на играта учениците усвояват нови понятия и формират различни умения;
- възпитателна – свързва се със създаване на положително отношение към предмета, усърдие при запознаване с нова учебна информация;
- развиваща – развиват се мисленето, вниманието, паметта и др. [3]

Всяка дидактична игра има своя структура – цел, съдържание, правила, материално осигуряване, изпълнение и резултат, която я отличава от останалите дейности в урока. Затова от особена важност при съставянето на различни дидактични игри е спазването на пределен алгоритъм [4].

Така, съблюдавайки алгоритъма, всеки учител би могъл сам да състави дидактични игри в зависимост от конкретното учебно съдържание и да разнообрази провеждането на урока.

Всяка дидактична игра се ограничава от учебното съдържание и действията, извършвани от учениците за решаването на учебната задача. Това предполага задължителна проверка на резултатите от играта в хода на играта или след нейното завършване.

За да бъде постигнат резултат от включването на дидактичните игри в учебния процес е необходимо при техния подбор да се имат предвид някои изисквания:

„– дидактичната игра да дава възможност за рационално използване на учебното време от всеки ученик;

– съдържанието на играта да е разбираемо и достъпно за всички ученици;

– правилата на играта да са малко на брой и точно формулирани;

Фиг. 1. Алгоритъм за съставяне на дидактични игри

– дидактичните игри, включени в урока да позволяват редуването на разнообразни дейтвия;

– играта да съчетава решаването на задачи с различен познавателен характер;

– при подреждането на игрите да се спазват принципите за последователност, системност и достъпност" [1:30].

Спазването на тези изисквания е предпоставка за постигане на по-висока ефективност при обучението на учениците. Използването на дидактичните игри в различните структурни компоненти на урока – при актуализирането или затвърдяването на знания, или при въвеждането на новите знания способства за създаването на интерес към предметите роден край, околен свят,

човекът и природата и за повишаване на познавателната активност на учениците при изучаване на темите, свързани с природната среда.

Известни са различни класификации на дидактичните игри, създадени въз основа на различни критерии – начин на организиране, тематика на учебното съдържание. Класификацията, която обхваща цялото многообразие от дидактични игри, които се използват в обучението по роден край, околен свят, човекът и природата и човекът и обществото е въз основа на способа, който доминира при решаването на задачата. В резултат на това дидактичните игри се разпределят в няколко основни групи: подвижни, предметни, печатни, словесни и графични [2:42].

Подвижните дидактични игри са свързани с изпълнение на елементарни движения при решаването на поставената задача. Тези игри се използват предимно в обучението по роден край и околен свят. Подходящи са при запознаването на учениците с растителния и животинския свят, с различните форми на земната повърхност.

Играта „Дървета, храсти, тревисти растения" е подходяща при запознаване на учениците с основни групи растения и класифицирането им според стъблото. На учениците се изброяват различни представители на растителния свят. Когато споменатото растение е дърво – учениците стават прави, ако е храст – остават седнали и ако е тревисто растение – клякат.

Предметните дидактични игри намират приложение в обучението по роден край, околен свят, човекът и природата. При тях се използват картини, шаблони, естествени нагледни средства, което улеснява създаването на верни представи за изучаваните обекти от природната среда.

Играта „Намери малките" може да се използва за затвърдяване на знанията на учениците за животните и техните малки. Класът се разделя на три групи: на първата група се раздават картини с животни – котка, куче, крава, коза, овца, на втората група – котенце, кученце, теле, яре, агне, третата група са зрители. Учителят разказва на учениците, че малките на посочените животни цял ден са играли и след това са се затруднили да открият майките си. Задачата на учениците е да им помогнат, като съберат майката с нейното малко. След приключването на играта зрителите проверяват как са се справили учениците от първа и втора група.

Печатните дидактични игри могат да се използват във всяка тема от учебното съдържание. Чрез тях се осъществяват междупредметни връзки между обучението по роден край и български език. Примерни игри към тази трупа са „Подреждане на думи в изречение", „Попълване на липсващи букви", „Подреждане на срички" и др. Към тази група могат да се отнесат и кръстословиците и игрословиците, които могат да се използват от първи до четвърти клас, като непрекъснато се усложняват.

Словесните дидактични игри също могат да се използват от първи до четвърти клас. При тях доминира словото, което допринася и за развитието на речта на учениците. Към тази група игри се отнасят стихотворенията, гатанките за растения, животни, природни явления, представители на живата и неживата природа, в които са описани техни характерни белези. В тази група попада играта „Стихотворения-небивалици", в които са допуснати грешки при описанието на природен обект, явление, които учениците трябва да открият; играта „Измислица", при която учителят си намисля даден обект, явление и пред учениците представя неговите специфични белези, за да могат те да го разпознаят. За целта е необходимо обучаемите добре да познават характерните белези на описаните представители.

Графичните дидактични игри се използват най-често за бърза проверка на знанията на учениците. Те се създават най-лесно и могат да се използват от първи до четвърти клас при затвърдяване и обобщаване на учебната информация, свързана с природната среда.

Играта „Кой с какво се храни" може да се използва при затвърдяване на знанията за домашните животни. На дъската са записани в една колона различни домашни животни, а в друга – тяхната храна. Задачата е учениците да свържат със стрелки животното и неговата храна. След приключването на играта учениците отговарят на въпроса как хората се грижат за животните.

В заключение може да се каже, че използването на игрите при запознаването с природната среда способства за по-бързото и лесно усвояване на необходимите знания и формирането на умения. Активното участие в игрите подпомага развитието на творческия потенциал у учениците, на тяхното внимание, памет, въображение, мислене, което от своя страна оказва влияние върху постигането на по-високи резултати при обучението.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Гетова, Д., Д. Русимова, М. Чаракчиева. (1995): *Дидактични игри за началното училище.* София: УИ „Кл. Охридски".

2. Мирчева, И. (2004): *Проблеми на дидактиката на родинознанието и природознанието.* София: ВЕДА СЛОВЕНА – ЖГ.

3. Радионова, Н. А. *Дидактическая игра в начальной школе*. http://www.o-detstve.ru/forteachers/primaryschool/educprocess/680.html

4. Штремплер Г. И., Г. А. Пичугина (2000): *Дидактические игры в процессе изучения темы „Периодический закон и периодическая система Д. И. Менделеева*: Учебное пособие. Саратов: СПИ, с. 56

REFERENCES

1. Getova, D., Rusimova, D., Charakchieva, M. (1995): Didaktichni igri za nachalnoto uchiliste. Sofia: UI „Kl. Ohridski".

2. Mircheva, I. (2004): Problemi na didaktikata na rodinoznanieto i prirodoznanieto. Sofia: Veda Slovena – ZHG.

1. Radionova, N. A. Didakticheskaya igra v nachlnoi shkole. http://www.o-detstve.ru/forteachers/primaryschool/educprocess/680.html

2. Shtrempler, G. I., G. A. Pichugina (2000): Didakticheskie igri v procese izucheniya temi "Pereodicheskiy zakon i periodicheskaya sistema D. I. Mendeleeva": Uchebnoe posobie. Saratov: S.P.I, p. 56

Снежана Лазарова Стоянова, гл. ас. д-р
sn_lazarova@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет

ИНТЕГРИРАНО ОБУЧЕНИЕ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ В ДЕТСКИТЕ ГРАДИНИ – НОРМАТИВНА РЕАЛНОСТ

Снежана Х. Николова

INTEGRATED EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN NURSERY SCHOOLS – NORMATIVE REALITY

Snezhana H. Nikolova

ABSTRACT: The subject of this expose was instigated by the fact that in recent years the need for diagnostics of a growing number of children, with special educational needs, is required in nursery schools, which raises a number of questions to the educators, who are working with them. These questions are related to the methods of education (traditional and specific) and to the new functions of preschools.

KEYWORDS: children with special educational needs, preschool age, integrated environment, resource centers, supportive environment, staff supporting the education, individual education program

Изследването е финансирано по проект № РД-10-581/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Една от основните функции на взаимодействията в предучилищните заведения е да подготви децата за училищно обучение. Хората винаги са се интересували от възпитанието и обучението на своите деца, от техните възможности за обучение. Организираните грижи на държавата за образованието на децата поставят въпроси, свързани с оценка и наблюдение на детските възможности за усвояване на знания. Психичната готовност на децата за училище е един от проблемите, които все по-широко се обсъждат в научната (педагогическа и психологическа) литература. Тя се определя като сложно понятие, включващо в себе си различни страни на психиката (емоционална, интелектуална, волева, мотивационна), които са необходими за адаптацията на децата към новите условия на обучение и за успешното решаване на многобройните учебни задачи. Не по-маловажна е социалната готовност на всяко дете за училище. „Основното в нея са няколко неща – взаимоотношения с останалите деца, сътруд-

ничество по време на учене и на игра, съблюдаване на определени правила и способност да ръководи поведението си в различни ситуации" [5:18].

Темата на изложението е провокирана от обстоятелството, че в последните години в детските градини се появяват и диагностицират все по-голям брой деца със специални образователни потребности (СОП). Това поставя редица въпроси пред педагозите, работещи с деца в предучилищна възраст, свързани с изготвяне на индивидуални образователни програми за интегрирани деца, както и с участието им в състава на вътрешноучилищните екипи за комплексно педагогическо оценяване.

Според Наредба №1/23.01.2009 г. на МОН (чл. 2, ал.2) *децата със специални образователни потребности* се определят като деца с:

- различни видове увреждания – сензорни, физически, умствени (умствена изостаналост), множество увреждания;
- езиково-говорни нарушения;
- обучителни трудности.

Интегрираното обучение на тези деца се организира и осъществява от общообразователните *детски градини*, съвместно с *ресурсните центрове* с подкрепата на ресурсни учители и други специалисти при необходимост. Обединените усилия на различните специалисти (педагози, специални педагози, логопеди, психолози и др.) са предпоставка за коригиране и компенсиране на съответното увреждане, нарушение или затруднение на всяко интегрирано дете, като го подпомагат в образователно-възпитателния процес за постигане на държавните образователни изисквания за предучилищното възпитание и подготовка. По такъв начин се създават условия за оптимална социална интеграция и стимулиране на цялостното детско развитие.

Тук е мястото да се направи едно уточнение. В статията няма да се спираме на дискусията, която върви по отношение на терминологията, която се използва във връзка с цялостната работа с децата със специални образователни потребности. В последните години наред с термина интегрирано обучение (залегнал в основните нормативни документи) все по-често се използват понятия като: включващо образование и приобщаващо образование. Ще отбележим само, че в съдържателен план тези три понятия не са идентични.

В масовия случай децата със специални образователни потребности се обучават съвместно с децата в групата в детската градина. Наредбата за обучение на деца със СОП дава възможност и за индивидуална и групова работа в ресурсна стая, оборудвана с необходимите технически средства и дидактически пособия, както и в кабинета на рехабилитатора или в логопедичния кабинет. За да е ефективно обучението и възпитанието на децата със СОП и/или с хронични заболявания се осигурява *подкрепяща среда*, към която се отнасят следните компоненти:

- достъпна архитектурна среда – „Всички детски градини да осигуряват подкрепяща среда, която не се изразява само в достъпна архитектурна среда, специализирани и технически оборудвани кабинети за работа с деца и пр., а включва и ангажименти, свързани с цялостен цикъл на обгрижване на деца от рисковите групи (занимални, целодневен режим, извънкласни, извънучилищни и други форми на педагогическо взаимодействие)." [1:185];
- екип от специалисти (учители – специални педагози, ресурсни учители, психолози, логопеди, рехабилитатори на слуха и говора и др.) както и родителите, настойниците или попечителите на децата със СОП;
- индивидуални образователни програми;
- при необходимост – учебни програми по специалните учебни предмети за децата с увреден слух (индивидуално формиране и развитие на устната реч, развитие на речта, музикални стимулации, фонетична ритмика и моторика, реч и предметна дейност) и за децата с нарушено зрение (по зрително подпомагане, ориентиране и мобилност и полезни умения);
- дидактически материали, учебни помагала, специални учебно-технически средства и апаратура, специализирани софтуерни продукти и други.

За да бъде подпомагано едно дете от ресурсен учител или от други специалисти в детската градина, то трябва преди това да бъде представено пред Екип за комплексно педагогическо оценяване към регионалния инспекторат по образование (ЕКПО към РИО), който разглежда документите на детето, обследва го и излиза със становище и предложение към родителите за вида на детската градина и формата на обучение.

Когато дете със СОП постъпи в общообразователна детска градина то се представя пред вътрешноучилищен Екип, който провежда комплексно педагогическо оценяване и подпомага обучението и възпитанието му. Според Наредба №1/23.01.2009 г. на МОН (чл. 26 и чл. 26) оценяването се извършва съгласно количествени и качествени показатели, установени чрез формални и неформални процедури –стандартизирани психологически тестове, анкети, интервюта и други диагностични методи. Екипът се назначава със заповед на директора на детската градина не по-късно от 1-ви септември за срок от една учебна година.

Екипът за подпомагане на обучението и възпитанието на деца със СОП има редица функции, по-важните от които могат да се представят по следния начин:

- да се запознае с документите на децата, постъпили в детската градина, с представените препоръки за вида и формата на обучение като осигури дидактически и тестови материали за комплексното педагогическо оценяване в специално обзаведена за целта стая;

За всяко дете, представено за изследване пред ЕКПО към РИО се попълва карта за първична оценка на общото му развитие. Главната цел е в тази карта да се нанесе информация за потребностите на детето и спецификите на семейната среда, в която то расте. Именно тази информация е базата, на която стъпва вътрешноучилищния екип за да определи подходящата подкрепа и грижи от които се нуждаят детето и неговото семейство.

- всеки член на екипа да провежда оценяване на образователните потребности на всяко дете, като подготви писмен доклад след приключване на оценяването;

При извършване на оценяването и след това при изготвяне на доклада за ресурсите и потребностите на детето, всеки специалист от екипа се съобразява с наличните данни в картата за първична оценка в неговото направление (специфика на емоционално и социално развитие; езиково и говорно развитие и комуникативни умения; обучение, семейни отношения и пр.).

Тези две функции на екипа се отнасят към началото на работа с дете със СОП в детската градина, още при самото му постъпване. Описаните по-долу функции трасират работата на екипа с детето по същество през цялата учебна година:

- да подготви становище и попълни карта за оценка за всяко дете които се представят и приемат на съвместно заседание с всички членове на екипа;
- да се разработват в началото на учебната година индивидуални образователни програми съвместно с учителите на съответната група в детската градина, с психолога, с рехабилитатора, с логопеда, с родителя;
- да проследява динамиката в развитието на детето и изпълнението на индивидуалната образователна програма в края на всеки учебен срок;
- да внася корекции в индивидуалната образователна програма на детето в зависимост от резултатите от оценяването в процеса на обучението и динамиката в развитието му;
- да осъществява консултативна дейност с останалите деца в групата, в която са интегрирани деца със СОП; с родителите им, както и с другите учители в детската градина.

Вътрешноучилищният екип функционира през цялата учебна година по график, който е представен на директора на детската градина и одобрен от педагогическия съвет.

Един от основните проблеми при обучението на дете със СОП е свързан с разработването и изпълнението на *индивидуалната образователна програма*. Преди да пристъпим към представяне на насоки за попълване на отделните раздели на тази програма, ще се спрем на принципите, въз основа на които тя се разработва и целите, които се поставят чрез нея.

В чл. 35 от Наредбата за обучение на деца със СОП е определена многопластовата цел на работата с тях. Прави впечатление, че изпълнението на

индивидуалната образователна програма осигурява не само усвояване на знания и умения и стремеж за покриване на ДОИ като се поставят конкретни задачи, в рамките на учебните програми по основните учебни предмети от учебния план. Като приоритет се определя усвояването и на други специфични знания и умения (в зависимост от нарушението на детето), които да подготвят тези деца за самостоятелен живот в обществото, т.е. цели се успешна социална интеграция.

При разработване на всяка индивидуална образователна програма се спазват основни *принципи*.

- Принцип за *спазване на правата на детето* – един от свещените принципи.

Българската образователна система е в унисон с европейските и световни изисквания по отношение образованието на децата със СОП. Един от приоритетите е предоставянето на равен достъп на тези деца до общообразователните учебни заведения. Това обстоятелство е залегнало в основните законодателни документи на нашата държава: Закон за народната просвета и Правилник за прилагането му и Наредба за обучение на деца със СОП. Законодателната рамка дава реална възможност децата със СОП да се обучават в общообразователните детски градини и училища заедно с децата в норма. При това, тези деца имат възможност да усвояват учебния материал със свое собствено темпо (отразено в индивидуалната им програма) като не се допуска повтаряне на класа в училищна възраст при непокриване на ДОИ.

България е ратифицирала Конвенцията на ООН за правата на детето (1991г.), в която основни принципи са – липса на дискриминация; посвещаване на висшите интереси на детето; право на живот, оцеляване и развитие; уважение на мнението на детето. Конвенцията определя редица стандарти, част от които се отнасят до образование, медицинска грижа, социални услуги и пр., които гарантират развитието на потенциала и заложбите на всяко дете.

В Закона за закрила на детето и Закона за социалното подпомагане също присъстват текстове, които имат отношение към образованието на децата със СОП и спазването на техните права.

Като се базираме на българското, европейското и световното законодателство мажем да обобщим, че стремежът е да не се навреди на нито едно дете. Без да се спираме подробно, тук ще отбележим, че е необходим баланс и равноправие между двете основни измерения [1], свързани с: осигуряване на поддържаща среда за деца със СОП като условие и средство в процеса на социализация и обучение в общообразователната детска градина; както и осигуряване на адекватна среда за деца в норма като условие и средство за социализацията им и обучение съвместно с деца със СОП, без да се нарушава обичайния режим при тяхната подготовка. Единствено в подобен контекст може да се претендира за толерантност и приемане на всяко дете като уникална личност.

• Принцип за *индивидуален подход* при планиране на дейностите, в основата на който е съобразяването със силните страни и способностите на детето със СОП.

Всяко дете е конкретен случай, с индивидуално темпо при изпълнение на поставените задачи, възприемчивост към помощ и работоспособност. Наложително е специалистът (специален педагог, детски учител, логопед, психолог и т.н.) в детайли да познава особеностите в развитието му и при предварителната подготовка да запланува такива дейности, които биха осигурили оптимална корекция и развитие на качествата на всяко дете. Само по този начин индивидуалният подход ще бъде ефективно средство за корекция.

• Принцип за *комплексно въздействие* на планираните дейности.

„Корекционното въздействие не цели коригиране на отделни недостатъци, а е отправено върху личността като цяло... За да има висока ефективност, е необходимо корекционното въздействие да е комплексно, системно и цялостно, както и да е присъщо на всяка дейност, провеждана с децата със СОП, независимо дали се касае за учебна или възпитателна дейност или за организиране на свободното им време" [4:12].

• Принцип за *поетапност* на планираните дейности.

Когато се работи поетапно се препятства формирането на неправилни знания и се предоставя възможност за трайност и задълбоченост на усвояваните знания. Така се достига до по-доброто осъществяване на планираните дейности, а в крайна сметка и до развитието на познавателните възможности на децата.

• Принцип за *приемственост и системност* на планираните дейности.

Съобразяването с представения принцип предполага взаимодействията с детето със СОП да се осъществяват в определена система, във взаимна връзка и обусловеност, в логическа последователност.

• Принцип за *екипност* при изпълнение на програмата.

За оптимално изпълнение на индивидуалната програма при работа с дете със СОП специалистите от екипа трябва да координират дейностите и корекционните си усилия – чрез регулярни срещи, неформални срещи, консултации и пр.

• Принцип за осигуряване на *съгласие и възможност за избор* от детето и неговото семейство въз основа на предварително предоставена информация за планираните дейности.

Важно е родителите на детето със СОП да присъстват при представянето му пред ЕКПО към РИО. Те се запознават със заключенията на екипа относно диагнозата и предложението за насочване към общообразователно или специално училище. Те имат възможност да приемат или не становището на екипа, да коментират и да се подпишат в края на картата за първична оценка на общото развитие на детето.

В края на индивидуалната образователна програма (разработвана в детската градина от вътрешноучилищния екип) също е предвидено вписване на мнението на родителите с няколко опции: приемам предложението на екипа; приемам частично предложението на екипа; не приемам предложението на екипа; предлагам следното:....

Индивидуалната образователна програма се състои от няколко *раздела*, по-важните от които са:

- потенциални възможности и потребности;

Това е един труден раздел в индивидуалната програма. Нужна е много добра оценка, която може да бъде дадена само след обстойно изследване и запознаване със състоянието на детето. Информацията може да бъде представена в таблица с две колони: *Потенциални способности* и *Потребности*.

Потенциалните способности могат да се оформят като заключение от дадената преди това информация в началото на индивидуалната програма. Там присъства оценка за вероятната посока и степен на развитие.

Мотивацията на всеки специалист от екипа за работа с интегрираното дете се базира на неговите потребностите. Необходимо е да се определят обучителните потребности, чието удовлетворяване ще доведе до проявяване на потенциалните способности.

- цели и задачи на обучението, в зависимост от възможностите и потребностите на детето със СОП;

При определяне на *целите и задачите на обучението* не трябва да обхваща единствено чисто обучителния аспект, който по принцип се свързва с овладяването на знания по учебните предмети. Необходимо е да се заложат цели и задачи и по останалите аспекти на детското развитие.

- специални методи и средства за постигане на целите и задачите;

Използваните в детската градина *педагогически методи* са насочени главно към организацията на обучение и възпитание на децата. Тяхното приложение може да има и диагностични, корекционно–компенсаторни, формиращи и развиващи цели, насочени към децата със СОП. Комбинацията на класическите методи на обучение предполага повишаване ефективността на цялостната учебна работа. Тенденция в последните години е педагозите в детските заведения и ресурсните учители и други специалисти да използват *обучителни средства*, целящи постигане на по-висока ефективност, да въвеждат интерактивни и нетрадиционни методи на обучение. Ролята на учителя е насочена към творческо начало, защото подходът към децата трябва да е строго индивидуален, отчитащ спецификите в развитието на всяко от тях.

- планиране на конкретни дейности по различни области;

Ако програмата се попълва последователно, *планирането на конкретни дейности по различни области* не би трябвало да представлява трудност.

Трябва да се има предвид, че целта по принцип е по-обобщена, а задачите я конкретизират.

- критерии за определяне на напредък и скала за равнището на усвоените знания, умения и компетентности;

Определени са три равнища за *определяне на напредъка* и овладяването на предвидените в индивидуалната програма знания, умения и компетентности. Третото равнище е най-високото. За да се определи на кое равнище е детето в края на учебната година, още при съставянето на индивидуалната му програма е добре да бъдат определени както равнищата, така и критериите за тях, които трябва да са посочени най-общо.

- постигнати резултати по всяка определена област и др.

В този раздел синтезирано се изброяват *резултатите по основните области*. Наред с това, може да се даде оценка на процеса на обучение, да се отчетат силните и слабите му страни. Резултатите е добре да бъдат обвързани с действието на различни фактори, като например: съдействие от страна на родителите или не; съдействие от учителите или липса на подкрепа от тях и др.

При изработването на всяка индивидуалната образователна програма се спазва определена рамка, а изпълнението на дейностите, заложени в нея се координира от ресурсния учител.

Проблематиката, свързана с обучението и възпитанието на децата със СОП в детските градини е обширна. Тя включва не само правната и нормативна рамка по отношение изготвянето на индивидуалните образователни програми на децата със СОП и вътрешноучилищните екипи за комплексно педагогическо оценяване и подпомага обучението и възпитанието им. Не по-маловажни са въпросите, свързани и с методите на обучение (традиционни и специфични) и с новите функции на предучилищните заведения. Защото всяко дете е уникално с капацитетите си, както и със затрудненията, които изпитва по време на престоя си в детската градина. Това изисква да се открие подход и решения, адекватни за всяко дете, за да се чувства то спокойно, щастливо и справящо се.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Баева, М. (2009): *Педагогика на приобщаването – включващо образование.* София: УИ „Св. Климент Охридски".

2. Конвенция за правата на детето. (1991): ДВ, бр. 32/23.04.1991.

http://www.unicef.org/magic/media/documents/CRC_bulgarian_language_version.pdf

3. nrdb_1-2009_deca_SOP (2009) *МОН. Наредба №1. 2009.*

http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/process/nrdb_1-2009_deca_SOP.

4. Николова, С. (2008): *Корекционен практикум.* Шумен: УИ „Еп. К. Преславски".

5. Сотиров, Ч. (2012): *Социално-педагогически аспекти на двигателната готовност за училище при 6-7-годишните деца.* Шумен: Юни Експрес.

Снежана Христова Николова, доц. д-р
snikolova63@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет

ИНДИВИДУАЛНА ОБРАЗОВАТЕЛНА ПРОГРАМА ЗА ДЕТЕ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ – УКАЗАНИЯ ЗА ПОПЪЛВАНЕ

Снежана Х. Николова

INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROGRAM FOR A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS – GUIDELINES FOR COMPLETION

Snezhana H. Nikolova

ABSTRACT: In recent years, the number of children with special education needs, who are trained in an educational environment, has increased. For every one of them an individual educational program is developed. Yet, some of the specialists working in the teams responsible for a complex pedagogical assessment have difficulties when following this kind of programs. In the following article an attempt is made with the goal to aid this activity.

KEYWORDS: child with special educational needs, individual educational program, team aiding the education.

Всички деца по света имат право на образование. Това е безспорен факт във всички международни документи още от средата на XX век. Децата със специални образователни потребности (СОП) също имат това право. Всяко дете има право да се обучава в общообразователната система, без да бъде дискриминирано. В подкрепа на това право могат да се посочат редица документи като: Конвенцията на ОН за правата на детето, Декларацията от Саламанка и придружаващата я рамка за действие и др., в които се посочва, че училищата трябва да се променят и адаптират към децата с различни възможности.

Темата е провокирана от факта, че за да е успешен процесът на интеграция за децата и учениците със СОП, обучаващи се в общообразователна среда – масови детски градини и училища, е необходимо професионално отношение при попълването на техните индивидуални образователни програми. В последните години нараства броят на децата със СОП, посещаващи общообразователни учебни заведения. За всяко едно от тях вътрешноучилищният екип за подпомагане на обучението и възпитанието разработва индивидуална образователна програма. Все още някои от специалистите, участващи в екипите за комплексна педагогическа оценка се затрудняват при попълването на тази

програма. В настоящата статия се прави опит за подпомагане на тази дейност.

Екипът за подпомагане на обучението и възпитанието на деца със СОП се назначава от директора на учебното заведение за срок от една учебна година. Този екип осъществява редица дейности, произтичащи от функции, дефинирани в Наредба №1/23.01.2009 г. на МОН за обучение на деца и ученици със СОП и/или с хронични заболявания (Трета глава, Раздел II, чл. 26).

Преди изработването на индивидуалната образователна програма е желателно членовете на вътрешноучилищния екип да са запознати с информацията в картата за първична оценка на общото развитие на детето със СОП. Там фигурира информация за потребностите на детето и спецификите на семейната среда, в която то расте. Именно тази информация е важна за вътрешноучилищния екип по отношение на определянето на подходящата подкрепа и грижи от които се нуждаят детето и неговото семейство.

За да е максимално достоверна оценката и подготвения след това доклад за ресурсите и потребностите на детето, всеки специалист от екипа се съобразява с наличните данни в картата за първична оценка в неговото направление (особености в емоционалното и социално развитие; езиково и говорно развитие и комуникативни умения; обучение, семейни отношения и пр.).

Индивидуалната образователна програма се състои от няколко раздела. Ще се спрем на всеки от тях.

Първият раздел е *Идентифициране и основна информация*. Попълват се данни за детето със СОП и неговото семейство – дата и място на раждане на детето; адрес и месторабота на родителите. Това е информация от общ характер, затова указания не са необходими, освен напомнянето, че според Закона за защита ни личните данни тази информация е конфиденциална и не трябва да бъде разгласявана.

Втори раздел е *Резултати от оценяването на настоящото равнище на детето/ученика от екипа*. Тук се попълва информация по 9 основни точки.

1. Оценка на здравословното състояние на детето/ученика (описват се здравословните проблеми, които биха повлияли на обучението на детето/ученика, по медицински данни). Желателно е тук да присъства информация относно основните оплаквания – на каква календарна възраст е забелязано нарушението за първи път; има ли развитие на нарушението и евентуална интервенция. Много от децата имат съпътстващи заболявания, които трябва да се посочат. Трябва да се има предвид, че дори остро инфекциозно заболяване като ангина може да влияе върху ефективността на обучението, ако се налагат чести отсъствия на детето от училище. По-сериозен проблем представляват епилепсията като неврологично заболяване; детската церебрална парализа като хронично непрогресивно заболяване; сърдечна недостатъчност при сърдечно заболяване и др., които качествено изменят обучението. Информацията

по тази точка се осигурява от картата за първична експертната оценка на лекарската комисия, а ако липсва такава, я предоставят родителите на детето.

2. Оценка на психичните процеси и на равнището на интелектуалното развитие (от психолог). Необходимо е да се акцентира се върху следните области:

- *възприятия* – като познавателен психичен процес при който в мозъчната кора се отразяват предметите и явленията от заобикалящата действителност, е необходимо да се отбележи дали възприятието е цялостно или фрагментарно. Това може да се установи при разглеждане на картинен материал (например на гора, град, цирк и др.), който детето описва по детайли без да е в състояние да схване цялото и да го назове с една дума.
- *представи* – формират се на базата на възприятията и спомагат за сетивното познание. Това са изградени образи в съзнанието за предмет или явление, съществуващи дори без зрителна опора. Могат да бъдат непълни, неточни, фрагментарни.
- *памет* – необходимо е да се посочи вида памет и нейните характеристики (механична – запомняне на текст машинално, без осмисляне; логическа – детето запомня случки или текст, свързвайки определени събития, запомняйки едно чрез логическото му свързване с друго; други видове памет: вербална – способността да се запомня информация чрез речеви опори; невербална – когато запомнянето се извършва с помощта на образи, а не с думи и пр.). Тук се отбелязва кои видове памет са на добро равнище и кои са затруднени; какви са особеностите при възприемане, обработване и възпроизвеждане на информация и т.н.
- *мислене* – като висша психична функция то отразява съществените признаци на предметите и явленията от действителността и техните взаимоотношения и връзки. Психологът трябва да отбележи спецификата при всяко дете – дали мисленето е конкретно, ситуативно, нагледно-образно, непоследователно, нецеленасочено, с понижена критичност, понижена регулираща функция и пр.
- *внимание* – определя се като насоченост и съсредоточеност на психическата дейност към определен обект. Може да бъде волево, неволево, пасивно, опосредствано. При определяне спецификата му за конкретното дете със СОП трябва да се опише състоянието на неговите основни качества: способността за концентрация върху определен обект, тема, въпрос; превключваемост – способността за преход на вниманието от един обект към друг; устойчивост – продължителността на съсредоточаване. Обикновено при децата със СОП вниманието е неустойчиво, с липса на концентрация и намален обем.
- *понятия* – това е форма на мисленето, чрез която се осъществява познавателната дейност. В понятията се отразяват признаците и белезите на предметите – единични, общи, особени. Те са основа на обучението, формират се

при овладяване на знанията и уменията. Понятието изисква определено ниво на развитие на процеса обобщение. Особено при интелектуални нарушения са налице сериозни затруднения при класифицирането на предметите по родов, видов или друг признак. Спецификата може да се формулира като: „несформирана/недоразвита обобщаваща функция“ или: „класификацията е в начален етап на развитие“ и др.

3. Оценка на характеровите, поведенческите прояви и самооценката (от психолог и специален педагог). Тук има възможност да се направи оценка в свободен текст. Във всички случаи, обаче, трябва да се опишат най-ярките черти на характера и поведението, особено тези, които пряко могат да повлияят на процеса на обучение, като например: самостоятелност – несамостоятелност; общителност – необщителност; интровертност – екстровертност; лесно – трудно мотивиращ се за работа; агресивен – спокоен, емоционално стабилен – лабилен; любопитен – незаинтересован; любвеобилен – дистанциран, и т.н. При описание на самооценката трябва да се има предвид, че обикновено децата с интелектуална недостатъчност срещат трудности. Обикновено тя или е в зачатък, или не е адекватна, тъй като критичността към себе си и собственото поведение е понижена. Може да се формулира по много начини, например: „Самооценка – зависима от чуждата оценка на поведението“; „Завишена самооценка“; „Недоразвитие на процеса на самооценка“; „Затруднена самооценка“ и пр.

4. Оценка на езиково-говорното развитие и на комуникативните умения (от логопед). Посочва се нивото на овладяване на речта: дали се използват прости изречения, отговор с една дума или има добре разгърнато изказване. Може ли да се прави описание или разказ по картинки. Отбелязва се граматичната правилност – дали думите са съгласувани по род и число, дали не се пропускат предлози и частици. Посочва се ако има груби пропуски на звукове или срички в думите. Ако детето е огрaмотено се анализира състоянието на писането и четенето, като се описват затрудненията – пропуски на букви, срички, сливане на думи, заместване на букви, добавяне на излишни елементи към буквите, пропускане на думи при писане, а при четене – забавен темп, трудности при сливането на буквите в сричка, уподобяване на едни букви с други и т.н..

Комуникативните умения са пряко свързани с развитието на речта. Обръща се внимание на това детето разбира ли и спазва ли правилата на общуване, прави ли разлика между общуването с познати – непознати, деца – възрастни, роднини – учители; в състояние ли е да води диалог, инициатор ли е на общуването или е пасивно.

5. Оценка на знанията, уменията и компетентностите (от специалните педагози, ресурсните учители, класните ръководители, учителите по предмети, специалистите по професионално обучение).

6. Оценка на знанията, уменията и компетенциите (от учителите в детската градина, общообразователното или професионалното училище в съответствие с държавните образователни изисквания за предучилищното възпитание и подготовка и за учебното съдържание).

В двете точки всеки член на екипа трябва направи характеристика и да даде своята оценка по учебните предмети, които преподава или подпомага детето със СОП. Важно е да се отбележи на какво ниво са знанията по съответните предмети и най-вече какво детето е овладяло, какво знае и може, а не кои са трудностите, които среща. Добре е да се отрази кои от учебните предмети детето овладява с желание, къде проявява умения (например – ръчен труд, математика, изобразително изкуство и т.н.)

Компетенциите може да не са свързани пряко с обучението, но успешно биха могли да изиграят ролята на основа, върху то която да се структурира. Компетенциите на детето могат да се изразяват например: успява добре да се впише в група; има някакъв, дори и понякога натрапчив, интерес (хоби) – събиране на марки, карти и др., което го прави по-компетентно от другите; наличие на добра четивна техника, дори и да не разбира смисъла на прочетеното. Дори и най-малкото постижение е важно и може да бъде използвано от специалистите за развитието на детето.

7. Оценка на областите, в които детето/ученикът се представя най-добре (от екипа). В тази точка се оценява се не само представянето по отделните учебни предмети. От значение са и показатели като общуване, социализация и пр. Отбелязаните силни страни са основа за изработване на адекватната програма за въздействие и облекчаване на процеса на обучение.

8. Оценка на интересите на детето/ученика (от екипа). Информация се получава както от преки наблюдения от страна на специалистите, така и от семейството на детето – какво обича да прави у дома, какво му е интересно, кое задържа вниманието му.

9. Оценка на социалната среда: семейството, групата, класа, обществената среда (от екипа и родителя или от лицето, което представлява детето/ученика). Отбелязва се дали семейството е пълно или не, има ли конфликти, кой се занимава с отглеждането на детето, каква е семейната среда – едноезична или билингвиална. Важно е да се отбележи как децата от класа приемат и се отнасят към детето със СОП, има ли конфликтни ситуации и пр.

Третият раздел е *Критерии за оценка на обучението и развитието на детето/ученика*. На пръв поглед този раздел дублира втория, но в действителност това далеч не е така. Втори раздел отразява актуалното състояние на развитие, а настоящият посочва ориентирите за развитие, т.е. кои са показателите, спрямо които ще се сравнява и оценява постигнатото като успешно.

1. Когнитивното развитие на детето/ученика: възприятия, представи, мисловни операции, паметови операции, внимание и други. Тук критериите,

според нивото на развитие на всяко дете, могат да бъдат формулирани така: подобрени качества на възприятието; обогатени представи за света; изграден цялостен образ на често срещаните предмети и явления от заобикалящата среда; подобрена вербална памет; подобрена механична памет; повишена концентрация на вниманието и т.н.

Критериите са представени като резултат, а не като процес. Те трябва да са съобразени с възможностите на детето и да са реалистични. Не може да се очаква например, че в рамките на една учебна година дете с интелектуална недостатъчност ще успее да си изгради цялостна представа за всички предмети и явления от заобикалящата среда, или дете с хиперактивност ще може да постигне максимално добри характеристики на вниманието.

2. Развитие на езиково-говорните и комуникативните умения на детето/ученика: експресивна и импресивна реч, писмена реч, умения за четене. Според актуалното състояние и възможностите на детето, критериите тук могат да се формулират например: формирана способност за съставяне на прости изречения; овладяна способност за описание по картина; поемане на инициатива за общуване и т.н. По подобен начин се попълват критериите за развитие на процесите писане и четене.

3. Усвоени знания и придобити умения и компетенции у детето/ученика. Тук се попълват усвоените знания по основните теми в тематичното разпределение по съответните учебни предмети. Наред с това се описва и усвояването на различни компетенции като фина моторика; включване в колективни игри и т.н.

4. Емоционално състояние и поведение на детето/ученика. В тази точка е добре да присъства информация относно това дали детето посещава училище с желание и готовност; тенденция при агресивните реакции; повишена емоционална стабилност; намален брой на занимания в изолация; готовност да съдейства на учителите в процеса на обучение и т.н.

В зависимост от вида и степента на увреждането или нарушението на детето/ученика се включват допълнителни критерии за оценка на обучението и развитието; посочват се използваните тестове и оценъчните процедури.

Четвъртият раздел е *Потенциални способности и потребности на детето/ученика*. Потенциалните способности са изведени на базата на дадената преди това информация. Самият факт на съществуване на критериите в раздел III означава, че вече е дадена оценка за вероятната посока и степен на развитие. Така че потенциалните способности се опират пряко на критериите. Например: Ако детето има двигателни проблеми (ДЦП) може да има потенциална способност за „Развитие на фината моторика на ниво самостоятелно изписване на буквите".

Потребностите са в основата на мотивацията за работа. Детето може да има потребност от внимание, от грижа, от общуване; потребност да е лидер; да

получава одобрение за работата си и т.н. В случая, обаче, е нужно да се посочат обучителните потребности, чието удовлетворяване ще доведе до проявяване на потенциалните способности. Например: при потенциалната способност на детето да конструира самостоятелни изказвания, потребностите биха могли да са: по-богата на езикови стимулации среда; активно включване на съучениците в този процес; многократно повторение на наученото и др.

Петият раздел от индивидуалната образователна програма е *Основни цели и задачи на обучението и развитието, свързани с възможностите и потребностите на детето/ученика и съобразени с вида и степента на увреждането или нарушението*. Ключовите думи тук са „Развитие" и „Обучение" – области, осигуряващи всеобхватността на програмата и значението ѝ за цялостния процес на развитие на детската личност. Затова при определяне на целите и задачите те не трябва да са свързани единствено с процеса на обучение и с овладяването на знания по учебните предмети. Необходимо е да се заложат и такива цели и задачи, отнасящи се до цялостното развитие на детето със СОП. Като например: Основната цел на обучението е успешната им интеграция в обществото. Задачите във връзка с тази цел могат да са: да приеме съучениците като партньори в общуването; да овладее социалните роли на ученик, на съученик, на приятел; да изпълнява задълженията си в класа (при дежурене) и т.н.

Шести раздел се отнася до *Специални методи и средства за постигане на поставените цели и задачи* – нагледни, практически, словесни, терапевтични (драма, арттерапия, куклотерапия, индивидуална и групова терапия), наблюдение по време на игра и в естествени условия. В своята ежедневна практика всеки педагог използва изброените методи, с изключение на терапевтичните. Те изискват специална подготовка и се използват по-ограничено.

Следващият, седми раздел е *Раздели на индивидуалната програма за обучение и развитие*. Ако програмата се попълва последователно, този раздел не би трябвало да представлява трудност, тъй като се опира на написаното в предишните раздели. Целта е по-обобщена, задачите я конкретизират. Зададени са девет основни области, по които трябва да се заложат: цели, задачи, резултати, време и продължителност. Областите са: Самообслужване; Общо моторно развитие (груба и фина моторика); Езиково-говорно развитие и комуникативни умения; Когнитивни умения; Емоции и поведение; Социални умения; Учебна дейност – учебни предмети (определянето на учебната дейност е в зависимост от оценката на екипа на образователните потребности на детето/ученика); Умения по изкуствата (музика,танци, театър, изобразително изкуство и други); Трудови и професионални умения. Динамиката в развитието на детето със СОП се отбелязва в графа Резултати. Като пример по първа област Самообслужване може да се посочи следната цел: Самостоятелно извършване на ежедневните дейности. Задачите за осъществяване на тази цел могат да са: да посещава самостоятелно училище; да се научи да сервира и отсервира хра-

ната; самостоятелно да се облича/съблича; да поддържа хигиенните навици и т.н. По аналогичен начин се залагат целите, задачите, очакваните резултати и продължителността и по другите основни области.

Осми раздел е *Оценъчна скала за равнището на усвоените знания, умения и компететности, когнитивното развитие, езиково-говорното развитие и комуникативните умения, емоционалните, характеровите и поведенческите особености в съответствие с вида и степента на увреждането или нарушението*. Определени са три равнища на овладяване на заложеното в индивидуалната програма като третото е най-високото. В края на обучителния период се прави характеристика на постигнатото и трябва да се определи кое равнище е достигнало детето. За целта е добре за всяко равнище да бъдат определени критериите за постигане. Например: първо равнище – назоваване на предмети по картинка; второ равнище – назоваване на предмети и действия; трето равнище – конструиране на двусловни изречения.

Деветият раздел се отнася до *Заключение на екипа в детската градина/училището (описание на постигнатите резултати от областите, определени в индивидуалната образователна програма)*. Тук синтезирано се изброяват резултатите по основните направления, заложени в предишните раздели. Добре е те да бъдат обвързани с действието на допълнителни фактори като: съдействие от страна на родителите или точно обратното; съдействие от учителите или липса на подкрепа от тях; тясно сътрудничество и координация в екипа, изготвил и приложил програмата или липсата им; добро мотивиране на детето за учебния процес и др.

Десетият раздел на програмата е свързан с *Предложения (на базата на резултатите да се опишат перспективите за развитие – видът и формата на обучение)*. Необходима е добра мотивировка относно вида и формата на обучение. Ако се предлага, например, детето да има индивидуални часове извън класа по определени предмети, трябва да се даде достатъчно убедително обяснение. Ако се предлага то да остане в същата форма на обучение, трябва да се изтъкнат кои са достойнствата й по отношение обучението и развитието на детето.

Попълването на разделите на програмата се извършва съобразно индивидуалните потребности и потенциалните способности на всяко дете или ученик. В някои от случаите не е необходимо да се разработват всички раздели на програмата – на едни от тях може да се даде преимущество пред останалите, за да се отразят аспектите, които най-реално определят ситуацията.

В края на инидивуалната програма е предвидено да се отрази мнението на родителя/настойника или специалиста от специализираната институция за деца чрез следните опции: „приемам предложението на екипа“; „приемам частично предложението на екипа“; „не приемам предложението на екипа“; „предлагам следното...“.

Много от педагозите, участващи в състава на вътрешноучилищните екипи на общообразователните училища и детски градини се чувстват неподготвени и не недостатъчно компетентни да изработят индивидуална образователна програма и да я изпълнят. На практика с подобни казуси те се срещат ежедневно в своята практика. Реално на всеки от тях се налага да попълва медико-педагогическа или друга характеристика, в която има подобни раздели. Притеснението тук е провокирано от това, че при децата със СОП по-трудно се предвижда резултата и темпа на обучение. Трябва да се има предвид, че ако детето не се развива според заложените в програмата цели, задачи и темпове (не успява да ги покрива или ги изпреварва), няма никаква пречка индивидуалната програма да бъде коригирана според темпа на овладяване. Всяка окончателно разработена програма трябва да бъде одобрена и подписана от директора на училището или детската градина, като преди това задължително се иска съгласието и подписа на родителя/настойника. Работата с родителите трябва да бъде приоритет, защото от тяхната нагласа и участие до много голяма степен зависи изпълнението на предвиденото в индивидуалната образователна програма.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. nrdb_1-2009_deca_SOP (2009) *МОН. Наредба №1. 2009.* http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/process/nrdb_1-2009_deca_SOP.

Снежана Христова Николова, доц. д-р
snikolova63@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

ЕФЕКТИВНОСТ НА ДВИГАТЕЛНОТО ОБУЧЕНИЕ В ПОДГОТВИТЕЛНАТА ГРУПА НА ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Стефан Хр. Базелков

ENGINE EFFICIENCY TRAINING PREPARATORY GROUP OF THE KINDERGARTEN

Stefan Hr. Bazelkov

ABSTRACT: The report takes explores the dynamics of development of motor qualities of children from the preparatory group. Made variational analysis of indicators of physical abilities. Through correlation analysis is traced internal structural change of the indicators.

KEYWORDS: motor learning, physical ability, motor qualities, preparatory group

Изследването е финансирано по проект № РД-10-576/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Утвърждаването на здравословен начин на живот на младото поколение е първостепенна задача с важна социална значимост. В тази връзка развитието и обогатяването на двигателната култура е не само дейност за подобряване на общата култура на човека, а и необходимост за поддържане на здравето и работоспособността.

В контекста на тази постановка физическото възпитание е решаващ фактор за поставяне основите на хармонично развита личност още в предучилищна възраст. Това изисква развитие и усъвършенстване на моториката и повишаване на физическата дееспособност на детето, което може да се постигне с усъвършенстване на компонентите на физическото натоварване във всекидневната двигателна дейност [1, 3].

В съвременните динамични условия повишаването на качеството на педагогическия процес по физическа култура е свързано с по-ефективно използване на разнообразните средства в съответствие с възрастовите особености на децата от подготвителна група. В детската градина е налице разнообразие от двигателните дейности във различните форми на работа. Това изисква нов подход от учителите за по тясно общуване и установяване на контакт с групата, наред със съхраняване на физическото и психическото здраве на децата [4, 7, 8].

Продиктувано от условията и с цел да се повиши функционалния и емоционалния тонус на децата у нас се породи интерес към съвременните аспекти

на спортно-двигателното обучение на децата от подготвителна група. Считаме, че използването на съвременните постановки и подходи за по-ефективна реализация на двигателната дейност на децата от подготвителна група в детската градина ще допринесе за повишаване на ефективността на двигателното обучение.

Като подсистема, в която диалектически са свързани игра, обучение и труд, физическото възпитание в детската градина е важна интегрираща част в цялостния възпитателен процес. Образователните, възпитателните и оздравителните задачи в образователния процес по физическо възпитание се осъществяват чрез вертикална и хоризонтална интеграция. Интегралният подход във възпитателните взаимодействия от подготвителна група е необходимост. Неговата ефективност се свързва с по-пълноценното реализиране на програмата поради възможността всеки раздел да се обогатява с ново съдържание. Спортно– двигателната дейност на детето може успешно да се координира с активността му в игрите, изкуството, музиката, математиката, познанието и др. [5].

Основната **цел** на нашето изследване е да анализираме съвременните аспекти на спортно– двигателното обучение на децата от подготвителната група и да диагностицираме неговата ефективност чрез количествените и качествени характеристики на физическата дееспособност и координационните способности.

Предмет на изследването е същността и технологиите на спортно-двигателното обучение на децата от подготвителната група.

Обект на изследването са количествените и качествените параметри, които обективизират и дават възможност за оценяване на физическата дееспособност и координационните способности на шест годишни момчета и момичета от ЦДГ №28 „Карамфилче“ гр. Варна.

За методологична основа на нашето изследване използвахме системния подход, а за решаване на задачите използвахме комплексна методика, която обхваща метод на теоретичния анализ; педагогически експеримент – по своята същност той е констатиращ и е със спортна насоченост; диагностични процедури чрез метода на тестиране. За оценяване двигателните качества на децата в подготвителна група за училище избрахме шест теста.

Експерименталната част на нашето изследване премина в 2 етапа. През 2009 и 2010г. осъществихме предварителен експеримент. Тогава осъществихме трансферзално диагностичните процедури по тестовата методика. Целта беше да сравним характеристиките на два приема в детската градина.

Основният експеримент осъществихме през 2011г. Образователно– възпитателния процес наблюдавахме в продължение на една цяла година. Изследваните деца тестирахме двукратно – в началото и в края на учебната година.

Чрез педагогическо наблюдение оценихме качеството на двигателното обучение и косвено общата спортна моторика. Бяха наблюдавани и оценявани пространствените, времевите и силовите характеристики на изпълняваните упражнения. За елиминиране на субективния фактор експертите оценяваха

кръстосано контингента оценявани деца. За обработка на получената количествена и качествена информация използвахме методите на вариационния и корелационния анализ.

Резултати от предварителния експеримент

Съобразно идеята за същността на нашето изследване, както и за правилното формулиране на целта и задачите на изследването в рамките на предварителния експеримент в началото на 2009 година изследвахме девет момчета и 14 момичета.

На базата на вариационния анализ изводите, които можем да направим са следните:

Първо – липсата на значими стойности за t-критерия на Стюдънт е основание да обобщим, че не са налице съществено значими възрастово-полови различия. Априори приехме, че изследването по време на основния експеримент ще ни предостави потвърждаване на това обобщение. Все пак е необходимо да посочим, че има значими разлики и превъзходство на момчетата по отношение на взривната сила на краката и на раменния пояс и ръцете.

Второ – в рамките на основния експеримент трябва да се предвиди изследване на по-големи репрезентативни извадки – не по-малко от 30 момичета и 30 момчета, за да имаме възможност за коректен анализ и интерпретация на данните за всяка променлива величина.

Особено внимание заслужава обсъждането на резултатите за хвърляне на малка плътна топка с тегло 80 грама във вертикална цел. Считаме, че това е тестът, който диагностицира координационно-двигателните способности на изследваните деца. Този тест се отличава със специфична техника на изпълнение и изисква специфично двигателно обучение на децата. Постиженията зависят от мускулната координация и двете важни сензорни системи – тактилна и зрителна, способности за контрол върху мускулното усилие, адекватно определяне на дистанцията. Обобщено казано този тест се отличава със специфично пространствено-времеви и силови характеристики.

Минималните и максималните стойности за момчетата и момичетата са еднакви – съответно 5 и 9 точки. Средните стойности също са близки. При момичетата с 0,5 точки по-малки. Относно коефициентът за вариативност при момчетата наблюдаваме по-силно изразена разнородност по отношение на координационно-двигателните способности. Коефициентът на вариативност при тях е 22,8%, а при момичетата – 18,5%. В тази посока очакваме, че в рамките на основния експеримент можем да очакваме разкриване на това в каква степен интегралното спортно-двигателно обучение на децата от подготвителната група влияе върху координационните способности, тоест техниката на изпълняваните движения.

Таблица №1. *Статистически параметри, характеризиращи физическата дееспособност на момчета и момичета от подготвителната група*

№	Тест	n	статистически показатели				
			Xmin	Xmax	Av	SAv	V%
1.	бягане 40 м	9 м	7,2	13,0	10,0	2,4	24
		14 ж	**8,3**	**14,0**	**11,0**	**2,0**	**18,2**
2.	скок дължина	9 м	110	155	126	16,6	13,1
		14 ж	**230**	**310**	**268,7**	**23,3**	**8,7**
3.	хвърляне на топка 1кг	9 м	250	400	325,6	51,7	15.9
		14 ж	**230,0**	**310,0**	**268,7**	**23,3**	**8,7**
4.	хвърляне на топка в цел (80г.)	9 м	5	9	7,0	1,6	22,8
		14 ж	**5**	**9**	**6,5**	**1,2**	**18,5**
5.	седеж – тилен 30 сек.	9 м	6	11	8,3	1,6	19,3
		14 ж	**5**	**10**	**7,9**	**1,3**	**16,4**
6.	клякане за 20 сек	9 м	16	21	17,9	1,8	10,0
		14 ж	**14**	**16**	**16,9**	**1,8**	**10,6**

Таблица №2. *Резултати и анализ на данните получени от основният експеримент. Момичета от подготвителна група*

№	тест	n	статистически показатели				
			X min	X max	Av	SAv	V%
1.	бягане 40 м	30	8,0	15	10,8	1,8	16,7
			7, 0	**13**	**9,4**	**1,5**	**16,0**
2.	скок дължина	30	90	130	113,3	12,0	10,6
			100	**140**	**122,3**	**11,1**	**9,1**
3.	хвърляне на топка 1 кг	30	220	310	270,7	23,0	8,5
			230	**320**	**284**	**24,2**	**8,5**
4.	хвърляне на топка в цел (80г.)	30	3	9	5,7	1,5	26,3
			4	**9**	**6,7**	**1,4**	**20,9**
5.	седеж – тилен 30 сек.	30	5	10	6,9	1,3	18,8
			6	**10**	**8,0**	**1,1**	**13,9**
6.	клякане за 20 сек	30	13	20	16,2	1,4	8,6
			14	**20**	**17,5**	**1,4**	**8**

В таблица №2 и №3 са изложени статистическите показатели по същите тестове, които са на вход и изход. Сравняването на средните стойности дава

основания да отчетем, че наблюдаваме подобряване на бързината на бягане, значително повишаване на резултатите от скока на дължина, което означава повишаване на взривната сила на долните крайници. Можем да кажем, че това се отнася и до силата на ръцете и раменния пояс. Повишаване на резултатите, на показателите за скоростно-силови качества на краката силата на коремната мускулатура.

Коефициентите на вариативност в началото на експеримента варират от 8,5% до 18,8% по тестовете за дееспособност. В края на учебната година всички показатели за вариативност (вж. таблица №3) намаляват като най-силно това е при теста хвърляне на плътна топка в цел, където вариативността от 26,3% намаляват на 20,9% в края на учебната година. Следователно изследваните момичета от IV група закономерно повишават физическата си дееспособност и координационно двигателните си способности, което е резултат на интегралното педагогическо въздействие и спортно-двигателно обучение по ядрата на учебно съдържание на ДОИ и стандарти.

Данните за изследваните момчета са поместени в таблица №3. Сравнителният анализ с резултатите от предварителния експеримент потвърдиха нашите предположения, че високата вариативност се дължи главно на малкият брой изследвани деца. В основния експеримент обхватът беше 30 момчета и 30 момичета. По подобие на резултатите на момичетата, така и на момчетата наблюдаваме силно изразени положителни промени при бързината на бягане и скока на дължина от място което означава, че наблюдаваме интензивно развитие на взривната сила с акцент на краката и по-забавено развитие на взривната сила на ръцете и на раменния пояс. Последното считаме за нормално и приемливо, тъй като в подготвителна група все още преобладават различни видове игри, при които се натоварват главно долните крайници.

Таблица №3. *Резултати и анализ на данните получени от основният експеримент. Момчета от подготвителна група*

№	тест	n	статистически показатели				
			X min min	X max max	Av	SAv	V%
1.	бягане 40 м	30вход	8,0	13,0	10,2	1,2	11,8
		30изход	**7,0**	**12,0**	**8,7**	**1,3**	**17,9**
2.	скок дължина	30вход	100	140	119,3	12,3	10,3
		30изход	**110**	**160**	**133,5**	**14,4**	**10,8**
3.	хвърляне на топка 1 кг	30вход	250	380	310,0	38,5	12,4
		30изход	**140**	**400**	**320,0**	**53,7**	**16,8**

4.	хвърляне на топка в цел (80г.)	30вход	3	9	5,6	1,6	23,6
		30изход	**4**	**9**	**6,9**	**1,5**	**21,7**
5.	седеж – тилен 30 сек.	30вход	4	10	7,4	1,6	21,6
		30изход	**5**	**12**	**8,5**	**1,7**	**20,0**
6.	клякане за 20 сек	30вход	14	20	16,9	1,7	10,0
		30изход	**15**	**21**	**18,2**	**1,7**	**9,3**

Както при момичетата, така и при момчетата е регистрирано отчетливо подобряване на скоростно-силовите качества на коремната мускулатура и мускулатурата на краката.

Коефициентите на вариативност в началото и в края на учебната година се запазват с изключение на тестовете с номера №4 и №5 за групата на момчетата. Отново констатираме рязко намаляване на вариативността от 28,6% на 21,7%, при теста хвърляне на топка във вертикална цел. Извода, който направихме за момичетата напълно се отнася и за момчетата.

Сравняването на данните на вход и на изход между момчетата и момичетата потвърждават нашето предположение, че при 6 годишните момчета и момичета все още не са настъпили диференцирани полови различия по отношения на двигателната дееспособност.

Корелационен анализ.

Корелационни модели от №3 до №6 позволяват да се проследи какви са структурните промени в хода на едногодишния експеримент, които са резултат от комплексното въздействие със средствата на двигателното обучение. При момичетата подобряването на скоростно-силовите способности се подкрепя от рязко повишаване на корелацията от умерена (-0,330 на вход) до значителна (-0,530 вж. корелационни модели №3 и №4). Подобни промени отчитаме при корелациите между бягане на 40 метра и хвърляне на топка 1 кг. и почти всички останали взаимозависимости

Анализът на корелационните матрици №5 и №6 разкриват аналогично засилване на взаимовръзките, които доказват положителните структурни изменения, които отчитаме като резултат на педагогическо взаимодействие и специфика на 6-годишните момчета.

Таблица №4. *Корелационна зависимост на показателите при момичета*

	Бягане 40 м.	Скок дължина	Хвърляне топка 1кг.	Хвърляне в цел	Тилен лег	Клякане за 20 сек.
Бягане 40 м.	1	-0,330	-0,260	-0,500	-0,250	-0,050
		-0,530	**-0,460**	**-0,460**	**-0,380**	**-0,180**
Скок дължина		1	0,320	0,380	0,240	0,320
			0,290	**0,280**	**0,270**	**0,190**
Хвърляне топка 1 кг.			1	0,430	0,160	0,170
				0,540	**0,310**	**0,170**
Хвърляне в цел				1	0,270	0,370
					0,180	**0,250**
Седеж-тилен лег 30 сек. лег					1	0,610
						0,510
Клякане за 20 сек.						1

Таблица №5. *Корелационна зависимост на показателите при момичета*

	Бягане 40 м.	Скок дължина	Хвърля-не топка 1 кг.	Хвърля-не в цел	Тилен лег	Клякане за 20 сек.
Бягане 40 м.	1	1	-0,180	-0,490	-0,570	-0,700
			-0,480	**-0,110**	**-0,440**	**-0,060**
Скок дължина		1	0,380	0,700	0,550	0,560
			0,090	**0,510**	**0,240**	**0,700**
Хвърляне топка 1 кг.			1	0,160	0,180	0,150
				0,100	**0,290**	**0,290**
Хвърляне в цел				1	0,630	0,590
цел					**0,140**	**0,620**
Тилен лег					1	0,700
						0,110
Клякане за 20 сек.						1

Изводи

1. Теоритичният анализ на литературните източници за обучението на децата от подготвителната група в спортно-двигателни дейности е от особено значение за плавната адаптация към условията на по-агресивната училищна среда и спецификата на урочната работа по учебния предмет физическо възпитание и спорт.

2. Теоритичният анализ на съдържателната страна на ДОИ и стандартите за предучилищно възпитание и образование в културно-образователната област „физическа култура“ и ДОИ и стандартите по учебния предмет „физическо възпитание и спорт“ разкри определена дисхармония. В тази връзка е необходимо да се потърси по-добра функционална връзка между нормативната база.

3. Състоянието на физическата дееспособност на 6-годишните момичета и момчета може да се окачестви, че се намира в нормата и паралелно с координационните способности са надеждна основа за търсене на по-високи резултати по спортно-двигателното обучение на децата от подготвителната група. В това отношение резултатите от педагогическото наблюдение и обобщаване на експертната оценка доказаха, че при 6-годишните момчета и момичета съществуват значителни неизползвани резерви за овладяване на техниката на редица упражнения, които се отличават със сложни пространствено времеви и силови характеристики. Те могат да бъдат реализирани при удачно регулиране на задачите от етапа на начално разучаване и на етапите на затвърдяване и усъвършенстване на техниката на конкретните упражнения.

4. В подготвителната група е препоръчително да се ограничи процесът на диференцификация на използваните средства и методи.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аврамова, С. (1965): *Физическо възпитание н детската градина*. София.

2. Брогли, Я., Л. Петкова. (1988): *Статистически методи в спорта.* София: Медицина и физкултура.

3. Витанова, Н. (1994): *Активността на детето в детската градина*. Книга за учителя. София.

4. Димитров, Г. (2003): *Програмна система за подготвителна група в детската градина и в училище.*

5. Малчев, М. (2011): *Теория и методика на физическото възпитание.* Шумен: УИ „Еп. Константин Преславски“.

6. Петрова, Е. (2003): *Подготовка на децата за училище.* – В: Предучилищно възпитание, кн. 9.

7. Рашев, К. (1984): *Физическа подготовка на децата от предучилищна възраст.* – В: Предучилищно възпитание, кн. 9.

8. Русинова, Е. (1993): *Програма за възпитание на детето от 2-7-годишна възраст*. София: МОН.

9. Тимчев, М. (2000): *Двигателната активност на детето.* – В: Предучилищно възпитание, кн. 7.

10. Факирска, И. (2000): *Пред прага на училището.* София.

Стефан Христев Базелков, доц. д-р
ШУ „Еп. Константин Преславски“
Педагогически факултет

ТЕХНОЛОГИЯ ЗА СЪЗДАВАНЕ НА ДИГИТАЛЕН АРАНЖИМЕНТ, РЕАЛИЗИРАН ЧРЕЗ АУДИО-ПРОЕКТ

Стефан П. Русков

TECHNOLOGY FOR DIGITAL ARRANGEMENTS, REALIZED THROUGH AUDIO-PROJECT

Stefan P. Ruskov

ABSTRACT: The article reflects on the technology to create digital arrangements through an audio-project. It provides a detailed review of audio tools in Cakewalk SONAR. Listed here are the algorithmic steps to produce a digital audio arrangement by means of software.

KEYWORDS: digital arrangement, audio-project, algorithm

Изследването е финансирано по проект № РД-10-584/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Създаването на дигитален аранжимент със средствата на MIDI-технология от съвременна гледна точка не е достатъчно. MIDI-проектите много често се осъществяват с помощта на вградените в компютърната система FM и Wave Table синтезатори, чиято технология не осигурява достатъчно качествен звук. Разбира се, могат да се използват и външни хардуерни синтезатори, което от своя страна води до доста голямо оскъпяване на електронната система за създаване на дигитален аранжимент. Затова с развитието на музикалния софтуер постепенно се наложиха програми за обработка на звук с многофункционален характер, ползващи както MIDI, така и аудио-технология, с вградени допълнителни модули (plug-ins) за добавяне на софтуерни синтезатори, модули за обработка на аудио-сигнали, модули за добавяне среда на звучене и др.

Cakewalk SONAR беше успешно апробиран при създаване на дигитален аранжимент чрез работа над MIDI-проект [2]. Апробирането на аудио-инструментариума на SONAR наложи идеята да се създаде технология за създаване на дигитален аранжимент чрез работа над аудио-проект, за целите и задачите на дисциплината „Аудио и MIDI– технологии в музиката“ за студентите – бъдещи музикални педагози.

Софтуерният инструментариум за реализиране на аудио-проект е същият, както при MIDI-технологията. Използва се, обаче, аудио-инструментари-

умът на програмата. Партиите на аранжимента се разполагат не в MIDI-, а в аудио-тракове със съответен идентификационен символ . В лявата половина на аудио-трака се намират настройките му, а в дясната – резултатът от визуалното представяне на аудио-информацията под формата на клипове. Лентата с настройки на всеки трак е аналогична на MIDI-траковете. Падащите прозорци вътре в лентата са за избор на вход и изход. Важна роля тук играе полето Fx, което се използва за добавяне на различни plug-ins, свързани със софтуерните синтезатори и специалните ефекти, към които спадат както модули за обработка на АЧХ, така и модули за добавяне на среда на звучене, пространствени ефекти и др.

Фиг. 1. *Главен прозорец трак с аудио-тракове, с принадлежащите им настройки и клипове*

Познаването на този основен интерфейс е задължително условие за създаването на аудио-проект.

Алгоритмът на технологията за създаване на аудио-проект включва пет основни задължителни стъпки.

1. Въвеждане на аудио-трак

Без въвеждане на аудио-тракове е невъзможно въвеждането на аудио-информация, създаването на основни партии на аранжимента, а оттам – и нейното редактиране. Осъществява се по два начина: избор на команда Audio Track в меню Insert; десен клик в лявото поле на прозорец Track. В появилото се контекстно меню се избира Insert Audio Track.

2. Въвеждане на аудио-информация

С тази процедура се дава възможност да бъдат използвани различни ***музикални модели*** (семпли и лупове) на цели музикални партии или части от тях с характерно звучене, изразяващо се в някакъв ритмичен модел на акомпанимент, изсвирен от даден инструмент с хармония, разпростираща се в рамките на един или няколко акорда (хармонична схема). Такива модели са обединени в звукови библиотеки, събрали музикалния опит на композитори и аранжори в

областта на дадена епоха, музикален стил или жанр по отношение на използване на характерни за жанра акустични или електронни инструменти, музикално-мелодични и ритмични модели (рифове), характерен акомпанимент и др.

От друга страна, може да бъде използвана предварително записана MIDI-информация на различни музикални партии, до този момент не звучала добре поради недобрия избор на пачове от подходящ синтезатор.

От трета страна, добрият дигитален аранжимент изисква някои партии да бъдат изсвирени и записани в реално време от акустичен или електронен инструмент, чиято експресивност не може да бъде имитирана със средствата на семплерната технология. Такива възможности за въвеждане на аудио-информация в съвременните аудио-технологии се предоставят само от така наречените *многофункционални музикални програми*, една от които е и Cakewalk SONAR.

2.1. Въвеждане от главно меню File/Import/Audio. В отворилия се диалогов прозорец се избира съответния audio-файл от дадена папка и се потвърждава с бутон Open.

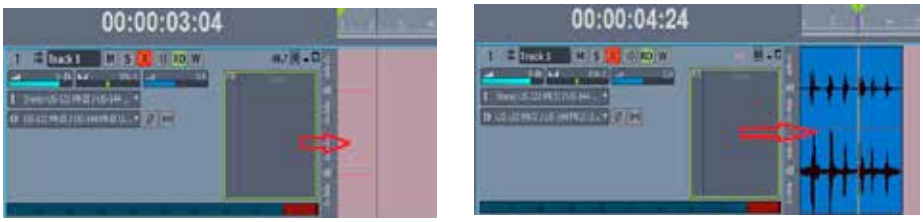
В резултат от въвеждането в дясната страна на избрания аудио-трак се появява аудио-клип. Мястото на клипа се определя съобразно предварителното позициониране на курсора по времевата скала.

Фиг.2. *Audio-клип*

2.2. Въвеждане на аудио-информация чрез използване на Explorer – меню View/Loop Explorer или бутон Loop Explorer View, намиращ се на панела с инструменти в главния прозорец на Sonar.

След стартиране на командата на екрана се появява диалогов прозорец Loop Explorer. Съдържанието на прозореца е разделено на три части. В първата се разполагат заредените софтуерни синтезатори, във втората са папките (Folders), а в третата – подпапки и файлове. Единичен клик върху даден аудио-файл е за прослушване, двоен клик – за въвеждане на файла в предварително избран аудио-трак с позициониран по времевата скала курсор.

2.3 Въвеждане на аудио-информация чрез запис в реално време от външен източник



Запис ***Клип***

Фиг. 3. *Запис от външен източник и резултатът от него*

3. Създаване на основните партии на дигиталния аранжимент със средствата на аудио-технологията

Всяка една от основните партии на дигиталния аранжимент може да бъде реализирана по няколко начина:

3.1. Реализиране на партия на дигиталния аранжимент със средствата на семплерната технология

От Loop Explorer се избира подходящ семпъл или луп и се въвежда в дадения аудио-трак, като курсорът предварително се позиционира по времевата скала в дясната част на трака. Ако не се използва готов луп, въведеният семпъл се редактира и се зацикля – създава се луп. Всеки луп или модел може да се използва за определена част от партията в зависимост от музикалната форма. При положение, че се използва звукова мостра (sample) за дадена партия или част от нея и тази мостра не е възможно да се превърне в луп, то с команди Copy и Paste този звуков фрагмент може да се използва многократно. За предпочитане е използването на лупове, тъй като те са синхронизирани с темпото на аудио-проекта и при промяната му луповете също менят темпото си, за разлика от семплите.

3.2. Реализиране на партии на дигиталния аранжимент чрез конвертиране на MIDI в аудио

В приложенията на SONAR или така наречените plug-ins съществуват множество софтуерни синтезатори, които могат да бъдат използвани за тази цел. Веднъж създадена по MIDI-път, всяка една партия може да бъде конвертирана в аудио, като идеята е да се получи по-качествено звучене. Всеки софтуерен синтезатор притежава библиотека с пачове, създадени със средствата на семплерната технология. Тези пачове звучат много по-качествено, отколкото пачовете на FM и WT синтезаторите.

За да бъде реализиран конверт от MIDI в аудио е необходимо наличието на два трака – MIDI и аудио. MIDI-тракът съдържа MIDI-информацията на дадена партия, а аудио-тракът съдържа софтуерния синтезатор, през чийто аудио-изход звучи конвертираната партия. Въвеждането и изборът на софтуерен синтезатор става по два начина:

• избор и зареждане на софтуерен синтезатор в полето Fx на аудио трак с десен клик от контекстно меню Soft Synths/...;

• с помощта на бутон Synth Rack от панела с инструменти на главния прозорец на SONAR.

3.3 Реализиране на партия на дигитален аранжимент от външен източник чрез запис в реално време

Такива партии се създават посредством процедурите за въвеждане на аудио-информация чрез запис в реално време от външен източник (Фигура №3). Понякога, поради спецификата на конкретна партия се налага изсвирването ѝ в реално време от акустичен инструмент, нямащ синтезиран аналог или такъв има, но възможностите му откъм щрихи, динамика, темброва окраска и пр. са твърде ограничени, т.е. синтезаторният аналог на конвенционалния инструмент не е достатъчно експресивен. Пример в това отношение биха могли да бъдат инструменти с голяма динамична амплитуда – кларинет, обой, акордеон, рок китара и др. Често в музикалната практика партии, имащи водещо значение в дигиталния аранжимент (интродукции, сола между отделни части на формата…) се създават именно по този начин.

Основните изисквания за създаване на основните партии на дигиталния аранжимент чрез реализацията на аудио-проект са същите като при MIDI-технологията [1:70-77]. Всички партии са подчинени на ***логиката на основната музикална идея***, зададена от композитора и аранжора.

4. Редактиране на аудио-информация

Аудио-информацията на всяка партия от аранжимента е представена под формата на ***аудио-клипове*** (Фигура №2), разположени в дясната част на аудио-тракове.

Редактирането на аудио касае обработката на записан със съответните параметри (Sample rate/Bitrate) звук под формата на музикална партия от даден аранжимент, съхранен в един от многобройните аудио-файлови формати (WAV, MP3, MP4, AAC…). Колкото по-качествен е изходният материал, толкова резултатът (създадената аудио-партия) ще е по-добър. Това редактиране включва множество операции, разделени най-общо в две големи групи: просто или монтажно редактиране и амплитудно-честотно редактиране.

4.1. Просто, монтажно редактиране (simple-editing)

Това е редактиране, което не засяга вътрешната структура на звука или не влияе на амплитудно-честотната характеристика (АЧХ) на сигнала. Към простото редактиране се отнасят операции, които не засягат вътрешната структура на звука – копиране (Copy), преместване (Paste), удължаване на клипове, рязане и съединяване, обръщане (Reverse), както и постепенно усилване и затихване (Fade-In, Fade-Out), кръстосано сливане на клипове (crossfade) и пр.

4.2 Амплитудно-честотно редактиране (amplitude frequency editing)

Това е редактиране, чрез което се извършва промяна във вътрешната структура на звука или води до промяна в амплитудно-честотната характеристика на сигнала.

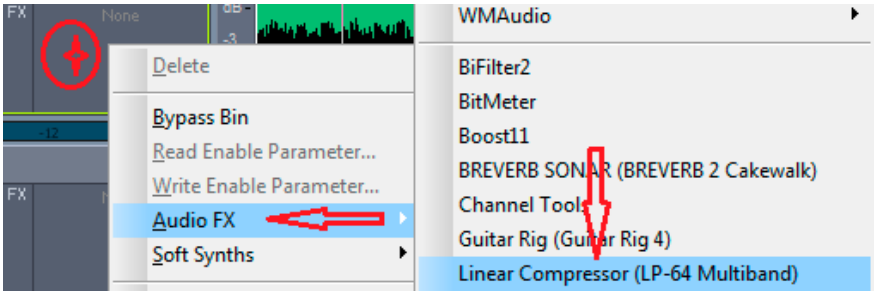
4.2.1. Честотно редактиране – въздействието върху амплитудата на определени области от честотния спектър на звуковия сигнал става с т. н. амплитудно-честотни коректори, популярни и с друго название – ***еквалайзери***. Предназначението им е подобряване на звученето на такива източници на сигнал, при които качеството на звука не зависи от работата на тон-инженера или за намаляване на получената при записа неравномерност на амплитудно-честотната характеристика.

4.2.2. Амплитудно редактиране

Когато дадена партия е твърде тиха или с неравномерен сигнал, се използват коректори за редактиране на динамиката на сигнала.

Динамичният обхват на звуковия сигнал представлява разликата между най-тихите и най-гръмките му моменти. Средствата за въздействие върху динамичния обхват работят по предварително зададен алгоритъм, реагиращи на някои амплитудни изменения на звуковия сигнал. Тяхното действие се представя с входно-изходните характеристики (Input/output Characteristic) на звуковия сигнал, преминаващ през устройството – в случая Plug-in за коригиране на динамиката. Чрез тях графично се показва какви изменения на амплитудата трябва да претърпи сигналът на изхода спрямо входа.

Компресиране на аудио-трак се използва, когато динамиката на сигнала в дадена партия не е достатъчна. Избират се различни компресори от контекстно меню Audio Fx/Compressor.



Фигура №4. *Избор на компресор*

4.3. Редактиране посредством контролерите в лентата на аудио-траковетe (Volume, Panorama)

Действието на тези контролери е същото като при MIDI-тракове; изпълняват същите функции, от които зависи добрият баланс на партиите на дигиталния аранжимент [1:77-81].

5. Добавяне на акустична среда на звучене

Нарушаването на изискванията за реверберационния фон се отразява на общата звукова представа от реализирания дигитален аранжимент. Липсата на акустични добавки в траковете на отделни партии или общ реверберацио-

нен фон „изсушава“ звука и го прави по-малко изразителен – ефектът на „голото поле“. Прекаляването с различни реверберационни модели пък нарушава функциите на отделните партии в аранжимента и ги прави груби и неясни. Груб и неясен е звукът в общата звукова картина на аранжимента, когато се прекали и с общия реверберационен фон.

Добавянето на акустична среда в отделен трак се извършва по два начина: а) с помощта на полето Fx на аудио-трака; б) чрез добавяне на допълнителна шина в Bus панела и зареждане на софтуерен реверберационен модул в шината.

При използването на един и същ или няколко различни софтуерни ревербератора за различни аудио-тракове или множество модули в различни тракове, поради факта, че plug-ins обработката се извършва не от процесора на аудио-картата, а от централния процесор на компютърната система, може да се получи претоварване в аудио-проекта и програмата да изключи. Това зависи от възможностите на самата компютърна система.

Така детерминираните основни стъпки при реализиране на аудио-проект са основа на технологията за създаване на дигитален аранжимент.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Русков, С. (2013): *Оценяването на MIDI-проект на студентите от специалност „Педагогика на обучението по музика“*. Дисертация

1. Русков, С. (2013): *Технология за създаване на дигитален аранжимент посредством работа над MIDI-проект*. Шумен: Сборник научни трудове, част II, НВУ “В. Левски”, с. 177-182.

2. http://www.cakewalk.com/CakeTV/SONARU.aspx

Стефан Панайотов Русков, гл. ас. д-р
ruskov@gbg.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

РАЗВИВАНЕ НА ДВИГАТЕЛНИТЕ СПОСОБНОСТИ НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ЧРЕЗ РИТМИКА И ТАНЦИ

Теодора Ж. Игнатова

DEVELOPING MOTOR SKILLS OF CHILDREN FROM PRESCHOOLERS THROUGH RHYTHMIC AND DANCES

Teodora J. Ignatova

ABSTRACT: This study aims to establish the extent to which practicing rhythmic folk dances and affect motor abilities of children from nursery to kindergarten.

KEYWORDS: Preschoolers, folk, rhythm and dance, motor skills

Изследването е финансирано по проект № РД-10-576/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Целите и задачите на физическото възпитание в предучилищната възраст са насочени към съхраняване и подобряване на здравето, повишаване на функционалните възможности и усъвършенстване на двигателната култура на детето. Педагогическите въздействия в предучилищната възраст се явяват предпоставка за успешната двигателна адаптация към условията на работа в първи клас, подобрявайки нервно психическата и двигателна работоспособност на 6-7-годишните деца.

Целта на настоящото изследване е да се проследи динамиката в развитието на двигателните способности на 6-7-годишните деца, които се занимават с ритмика и танци.

Задачите, произтичащи от целта са следните:

1. Проучване на литературните източници по темата.
2. Установяване изходното ниво на двигателните качества на 6-7-годишните .
3. Проследяване на прираста в развитието на двигателните качества на децата в резултат на заниманията с ритмика и танци и извеждане на изводи за практиката.

Предмет на изследването е технологията на обучение по ритмика и танци в предучилищна група в ДГ.

Обект на изследването е динамиката в двигателните качества на децата, вследствие занимания с „Ритмика и танци".

Субект на изследването са 46 момичета от предучилищната група на ОДЗ „Изворче" и 34 ОДЗ. Сформирани бяха контролна (КГ) и експериментална (ЕГ) групи. Контролната работи по програмата за двигателни дейности в ДГ, а в програмата на експерименталната бяха включени български народни хора – „Право хоро", „Дунавско хоро", „Ръченица" и музикални игри.

За решаване на поставените задачи и постигане на целта на изследването използвахме методика, която включва следните компоненти: теоретичен анализ и синтез, вариационен анализ.

Изследването е проведено през учебната 2012-13 година. В тестовата батерия са включени показателите 50 м гладко бягане, дълъг скок с два крака от място, хвърляне на плътна топка с две ръце над глава и 200 м бягане, които носят информация за основните двигателни качества – бързина, взривна сила на долни крайници, сила на трупа и издръжливост.

Теоретичният анализ и изследването на видовете двигателни дейности на 6-7 годишните деца от подготвителната за училище група на ДГ разкри, че след 1990 г. дидактичните технологии наброяват повече от 20, но от тях най-застъпени са „Активността на детето в детската градина", „Програма за възпитанието на детето от две до седемгодишна възраст", "Неогея", „Стъпка по стъпка" и др.

Много учени разработват и експериментират програми и нови насоки в практиката на предучилищното възпитание [2,5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13 и др.]

Разглеждайки и анализирайки различните концепции и програми в предучилищното възпитание, Ч. Сотиров открива „*сходство в идеите и пътищата за реализацията им, различия, а понякога и противоречия в научно-теоретичен и методичен аспект*". Според него „*Промяната в отношението към образователния процес, поставянето на детето в "центъра на възпитанието" и реализирането на принципите за хуманизация на образованието изискват възпитателния процес в детските градини да се реализира чрез непрекъснато обновяващи се форми, специфични методи и похвати*".[12].

ДОИ за детската градина насочват главния приоритет в двигателната подготовка на децата към подпомагане и решаване на задачите от образователните ядра – *Естествено-приложна двигателна дейност, Спортно-подготвителна двигателна дейност, Физическа дееспособност и Игрова двигателна дейност* [9].

По своята същност целите и задачите на физическото възпитание не се различават. По-скоро различия се откриват в организацията на работа, хорариума от време за активна двигателна дейност, както и по обема и интензивността на натоварванията.

Към края на предучилищната възраст системните занимания с физически упражнения, спорт и игри ускоряват морфологичните изменения и подо-

бряват функционалните възможности на организма. Възстановителните процеси при системно занимаващите се деца с физически упражнения протичат с около 30% по-бързо в сравнение с незанимаващите се. Забелязва се засилване на темповете на прираст на кондиционните показатели.

К. Рачев посочва, че *„най-ярко изразена комплексна сензитивност на двигателните способности на децата се очертава около 6-тата година. Към 7–мата тя затихва и почти изчезва, през 8-мата бележи известен, макар и не голям прираст“* [10].

Общоразвиващите, приложните и специалните физически упражнения имат за цел изграждане на обща двигателно-кондиционна подготовка като основа за реализиране на основните и допълнителните ядра в начален етап на основна образователна степен. По този начин се постига плавен преход и нагласа към усвояване на учебното съдържание в училище.

Танците са включени към допълнително ядро в учебната програма по физическо възпитание и спорт в началното училище. Имат интегративни отношения с музика, математика, роден край, бит и природа. Като цяло те са едно от средствата на физическото възпитание, заради своето въздействие върху човешкия организъм. Чрез тях децата общуват по между си, с природата и обкръжаващата среда. Много често движенията са израз на емоционалното им състояние и настроение. В комбинация с музиката, танците стимулират допълнително двигателната активност.

Народните танци са основен компонент от духовната ни култура. “*Народните танци са в тясна връзка с българската народна песен и музика. Със своята ритмика и метрична организация музиката е обединяващ и организиращ момент. От друга страна тя предизвиква приятни емоции и съдейства за попълното разкриване на танцовите образи и действия. В тази връзка самите движения в повечето случаи са като илюстрация на конкретната мелодия или на нейният текст”[*1].

Танците спомагат за правилно физическо развитие на човека. Овладяването на различните движения, които ни предлагат танците, водят до подобряването на координационните способности и общата двигателна култура на занимаващите се.

„Танците въздействат многостранно върху човека. Чрез тях се повлиява положително върху повечето органи и системи на човешкото тяло. В най-голяма степен това се отнася за сърдечно-съдовата и дихателната системи” [1].

Основен белег на българските народни танци е, че движенията са съсредоточени главно в краката и някаква по-малка степен в главата, ръцете и тялото. Движенията са разнообразни, понякога бързи и динамични, друг път бавни и умерени, съчетани с най-разнообразни подскоци, прескоци и вртеливи движения.

Наблюдението и изпълнението на движения под музикален съпровод, иска много добро функциониране на слуховия и зрителния анализатор. С. Базелков отбелязва, че "*необходимостта от бърза пространствена ориентация подобрява централното и периферното зрение. Усъвършенстването на дейността на основните анализатори спомага за подобряването на ритмичното чувство, което е от съществено значение при различните спортни дисциплини, а също така и в ежедневната трудова дейност*" [1].

Анализ на резултатите

Способностите са сложен комплекс от психофизически свойства на личността. Те са генетично обусловени, тъй като в основата им лежат природни заложби. Въпреки това, те могат да се развиват в една или друга посока. Особено важна роля за това играе процесът на обучение. Двигателните способности представляват съвкупност от качества, които се проявяват в двигателната дейност. В зависимост от характеристиката ѝ и конкретните двигателни задачи, се проявяват едни или други двигателни качества. Следователно двигателните качества са елемент на двигателните способности.

Физическата дееспособност отразява достигнатото ниво на развитие на двигателните качества на организма. Тя е от голямо значение за приспособяване на децата от предучилищна възраст към условията и изискванията на предмета „Физическо възпитание и спорт" в първи клас.

В таблица 1 са поместени показателите, които характеризират физическата дееспособност на момичетата от контролна и експериментална група. В числител са отбелязани стойностите преди експеримента, а в знаменател в края.

Тестът „бягане на 50м" разкрива комплексното проявление на спринтьорската бързина на децата. Тя се определя от бързината на реакцията, скорост на отделното движение и от честотата на движенията при малка амплитуда. Средните стойности за КГ са: Av = 12,1 сек в началото и Av = 11,1 сек в края на експеримента. Прирастът е 9 %. При ЕГ входящите стойности са близки до тези на КГ – 11,8 сек. В края на изследването настъпва промяна – 10,3 сек с процент на прираст 14,6. По-високият процент на прираст в ЕГ считаме, че е повлиян от експериментираната методика. Отчитайки възрастта на изследваните деца можем да отбележим, че те не са в сензитивно благоприятен период за развиване на качеството бързина. Вариативността и в двете групи е ниска – КГ 3%, ЕГ 8,8%, което обяснява еднородност на извадката, т. е. децата са с близки скоростни потенциали. Това ни дава основание да приемем, че промените в отчетените стойности са под влияние и на биологични фактори, и на приложените средства за развиване на двигателното качество.

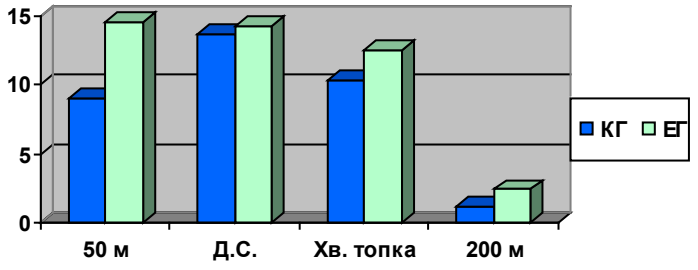
Таблица № 1 *Показатели за физическа дееспособност на КГ и ЕГ*

Показатели	КГ момичета			ЕГ момичета		
	Av	***V%***	***% прир.***	***Av***	***V%***	***% прир.***
1. Бягане 50м	12,1	6,7	9	11,8	12	14,6
	11,1	3		10,3	8,8	
2. Дълъг скок	89,8	11,1	13,7	97	19,8	14,3
	104	9,1		113,2	21,5	
3. Хвърляне топка 1 кг	177	34,3	10,3	187,3	25,5	12,5
	197,4	24,8		214,1	25,6	
4. Бягане 200м	70,1	2,6	1,2	68,6	11,2	2,4
	69,3	1,8		67	9,3	

При теста „дълъг скок от място" наблюдаваме по-голям прираст: КГ – 13,7%; ЕГ – 14,3%. Вариативността в КГ в началото е 11, 1%, а в края 9,1%. При ЕГ този признак се разсейва в края на експеримента – 21,5%. Взривната сила на краката се повлиява съществено и при двете групи. Може да се приеме, че работата за развиване на двигателните качества на децата от ЕГ, въздейства върху взривната сила на краката в по-голяма степен отколкото в КГ.

Приложената методика е въздействала върху силовите възможности на трупа на момичетата от ЕГ – 12,5% (спрямо 10,3% за КГ). Вариативността и в двете групи е умерена.

Общата издръжливост, измерена с помощта на теста "Бягане 200 м" в края на експеримента отбелязва динамика. Подобрението на изследвания показател в групите разкриваме от процента на прираст, който е по-висок в ЕГ – 2,4%. Това го отдаваме на характерните особености на народните хора и музикални танци. Коефициентът на вариация в КГ е нисък и това говори за хомогенност на групата. В ЕГ вътрешната динамика на изследвания показател е по-голяма. В началото коефициентът на вариация е по-висок – 11,2%, а в края намалява – 9,3%.



фиг. 1. *Процент на прираст на изследваните качества*

В заключение следва да обобщим:

1. Експерименталното въздействие е оказало влияние върху физическата дееспособност на момичетата в сферата на скоростния, скоростно-силовия потенциал, силата и общата издръжливост, които са водещи и за работата в началното училище.

2. Констатираните промени при момичетата от ЕГ ни дават основание да предложим на вниманието на учителите включване на българските народни хора и ръченици като средство за повишаване на физическата дееспособност на децата от предучилищна възраст.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Базелков, С., Т. Игнатова. (2011): *Ритмика и танци*. В. Търново: Фабер.

2. Витанова, Н. и др. (1994): *Активността на детето в детската градина. Книга за учителя*. София: Просвета.

3. Витанова, Н., Б. Ангелов и др. (2003): *Книга за учителя за подготвителна група/клас в детската градина и в училище*. София: ИК "Анубис".

4. Витанова, Н. и др. (2008): *Приятели с учителите. Книга за учителя*. София: ИК "Анубис".

5. Гълъбова, Д. (2008): Моливко. *Дидактична система за подготвителна група в детската градина (6-7 г.)*. Велико Търново: Слово.

6. Гюров, Д., И. Колева и др. (2004): *Книга за учителя за предучилищна група в детската градина 4-5 години. Ръка за ръка*. София: Просвета.

7. Колева, И. и др. (2003): *Книга за учителя за подготвителна група в детската градина и в училище. Ръка за ръка*. София: Просвета.

8. Наредба за изменение и допълнение на наредба №4 от 2000 г. за предучилищно възпитание и подготовка. Д.в., бр 70 от 26.08.2005.

9. Русинова, Е., Д. Гюров, М. Баева, В. Гюрова и др. (1994): *Книга за учителя. Програма за възпитание на детето от 2 до 7 годишна възраст*. София.

10. Сотиров, Ч. (2010): *Модел за двигателна подготовка на 6-7 годишните деца за училище, дисертационен труд*. Шумен.

11. Факирска, Й. и др. (2002): *Книга за учителя на подготвителна група за училище*. София.

Теодора Желязкова Игнатова, гл. ас. д-р
tediignatova@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет

СЪСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВИ НА ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИЯ СПОРТ В ОБЩИНА ШУМЕН

Теодора Н. Симеонова, Янко В. Янков, Илиян Г. Стойчев

PHYSICAL STATUS AND PERSPECTIVES CHILDREN'S AND YOUTH SPORT IN THE MUNICIPALITY OF SHUMEN

Teodora N. Simeonova, Yanko V. Yankov, Ilian G. Stoychev

ABSTRACT: Junior sport is in crisis and is facing many problems and troubles that are due to the unfavorable economic situation and sub-optimal organization and control of the state structures. The report examines, status, financing and perspectives to this activity in the Municipality of Shumen

KEYWORDS: sport, Municipality of Shumen, perspectives

Изследването е финансирано по проект № РД-10-576/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски"

Спортът е едно от най–важните и значими обществени явления, което обединява хората и съдейства за тяхното развитие. Като една от сферите на социалната дейност той се явява фактор, влияещ върху процеса на социализация на хората и се обособява в три предметни области:

1. Спорт за всички – спортуване за здраве и физическа годност на хората от всички възрасти, включително и от тези със специални нужди.

2. Спорт като част от системата на физическо възпитание – придобиване на спортни умения и физическа кондиция, изграждане на отношения, които способстват за водене на природосъобразен, физически активен и здравословен начин на живот.

3. Спорт за високи постижения (елитен спорт) – личностна и отборна изява в състезания за постигане на максимални постижения [1].

Спортът поддържа добрата физическа активност на подрастващите, което е изключително важно за тяхното развитие. Липсата на физическа активност води до затлъстяване, диабет и отключването на множество хронични заболявания. Всички тези заболявания понижават нивото на качеството на живот, особено при младежите, и това води до необходимост от лечение и спазване на редица диети и режими. По данни на Eurobarometer като ниво на

физическата активност на гражданите България се нарежда на последно място сред страните от ЕС, с едва 3% редовно практикуващи спорт и 58% никога не участващи в спортни дейности, 46% заявяват, че по местоживеене не им се предоставят достатъчно възможности за спорт и двигателна активност. По този показател България се нарежда също на последно място сред страните членки на ЕС. Наблюдава се тенденция за увеличаване броя на хората с наднормено тегло. Почти половината от българите са с наднормено тегло (49,5%). Неблагоприятна е тенденцията за все по-нарастващото обездвижване на подрастващото поколение – 51,0% са силно обездвижени. Нивото на физическото развитие и физическата дееспособност на децата и учениците в сравнение с предишните поколения техни връстници е значително снижено. Само 4 % от българите са членове на спортни клубове, 3% в клубове за фитнес и здраве и 3% в други видове клубове. Тези констатации до голяма степен са резултат от незаинтересованост на голяма част от населението и липсата на информираност за ползата и възможностите за практикуване на физически упражнения и спорт в свободното им време.

Значението на спорта за образованието е безспорен, тъй като чрез него се придобиват знания, двигателни умения, навици и нравствени ценности, които засилват мотивацията на учениците за получаване на по-добро образование, личностна изява и реализация за постигане на по-високи резултати. Основна тенденция и работа в посока развитие на детско-юношеския спорт е както организиране и популяризирането му, така и подобряване на качеството на учебно-възпитателния процес.

I. Законова и нормативна база

Законовата основа на детско-юношеския спорт в училище е Законът за физическото възпитание и спорта. С него се регламентират обществените отношения и дейностите, които са свързани с физическото възпитание и спорта в нашата страна. „*Целта на физическото възпитание и спорта е подобряване на здравето и физическото развитие на нацията чрез системни занимания с физически упражнения и спорт от всички възрасти. ... Физическото възпитание и спортът осъществяват образователни, здравни, социални, културни и възстановителни функции*“ [1].

Създаването на условията, необходими за системно практикуване на физически упражнения и спорт, както и за издигане на спортния престиж на страната, е приоритет на социалната политика и подкрепа на държавата и общините.

I.1. Физическото възпитание, спортът и туризмът в училище

В предучилищните детски заведения, общообразователните, специалните и професионалните училища образователният и възпитателният процес се осъществява по програми на Министерството на образованието и науката и е съгласуван с Министерството на младежта и спорта. Програмите съдържат

освен вида, броя и продължителността на учебните занятия по физическо възпитание и спорт в зависимост от възрастовата група на обучаващите се, и поставените цели и задачи, също и оценъчна система за дейността и функционалното състояние на обучаваните.

"*Часовете, определени за физическо възпитание и излети сред природата, не могат да бъдат по-малко от три часа седмично и не могат да се използват за други цели. Училищата създават условия за занимания с физически упражнения и спорт с лечебна цел, както и условия за занимания с физически упражнения и спорт на учениците с увреждания*." Това означава, че на спорта и физическото възпитание се отдава огромно значение за правилното физическо израстване на децата и младежите. Освен задължителните учебни часове по физическо възпитание и спорт към всяко детско заведение и училище се дава възможност децата да се занимават допълнително чрез извънкласни форми, които имат доброволен и избираем характер. Това се осъществява в часовете за свободно избираема подготовка и в училищни спортни секции и клубове. Училищните спортни секции и клубове се организират под ръководството на учители и треньори с квалификация по съответния вид спорт със съгласието на директора на училището. В училищата могат да се открият и профилирани паралелки по вид спорт.

Учениците, които показват определени успехи в конкретен вид спорт, могат да продължат своето развитие в спортни училища. "*Спортните училища осигуряват общообразователна, спортна, а след завършен VIII клас – и професионална подготовка. Обучението на учениците за придобиване на професионална квалификация се извършва при условията и по реда на Закона за професионалното образование и обучение* [2].

I.2. Извънучилищна спортна дейност

Институции, имащи пряко отношение към детско-юношеския спорт извън училищата са спортните организации.

Спортните организации представляват юридически лица, които осъществяват тренировъчна, състезателна и организационна дейност по един или няколко вида спорт и развиват и популяризират физическото възпитание и спорта. Те изготвят и изпълняват програми за развитие на спорта, изготвени в съответствие с националната програма за развитие на физическото възпитание и спорта.

Спортни организации са: спортните клубове, спортните федерации и националните спортни организации.

Спортните клубове представляват доброволни сдружения на юридически лица с нестопанска цел, които развиват и популяризират физическото възпитание и спорта и осъществяват тренировъчна и спортно-състезателна дейност по един или по няколко вида спорт.

Спортните федерации са сдружения на спортни клубове по един или сходни видове спорт, които координират развитието, практикуването и ад-

министрирането на съответния вид спорт на територията на страната и ги представляват пред държавата и международните спортни организации. Те се регистрират като юридически лица с нестопанска цел за осъществяване на общественополезна дейност.

Националните спортни организации са сдружения на спортни клубове или спортни федерации, които организират дейността им в определена област от системата на физическото възпитание, спорта и социалния туризъм и взаимодействат с държавата и международните спортни организации при формирането и осъществяването на националната спортна политика.

Учениците могат да продължат развитието на физическите си качества и специалните за даден вид спорт знания, умения и навици под ръководството на квалифицирани спортни педагози и в **ученическите спортни школи** (УСШ). Те представляват извънучилищни звена на териториален принцип, общински структури, регулирани от закона за местното управление. В България има останали 7 УСШ – в София, Шумен, Силистра, Русе, Разград, Плевен и Сапарева баня.

Министерството на младежта и спорта предоставя възможност за безплатни спортни занимания на деца и по две свои програми – „Спорт за децата в свободното време" и „Научи се да плуваш". Програма „Спорт за децата в свободното време" се реализира ежегодно от 1 февруари до 6 януари на следващата година. Тя обхваща подрастващи 1.-12. клас, които могат да спортуват и по двете направления на програмата – „Начално обучение по вид спорт" и „Спортни занимания през ваканциите". За 2013 г. се изпълняват 199 одобрени проекта на клубове в 66 населени места. Общият брой деца, включени в програмата, е над 10 000. Заниманията се провеждат по 48 вида спорт на 250 спортни обекта под ръководството на повече от 390 квалифицирани треньори. Министерството на младежта и спорта финансира програмата с 1 001 000 лева. В направление „Начално обучение по вид спорт" децата придобиват умения и навици за практикуване на определен спорт чрез безплатен достъп до спортна база при квалифицирани специалисти. Направление „Спортни занимания през ваканциите" осигурява избор на подрастващите да участват в безплатни тренировки по различни видове спорт през ваканционните дни – зимна, пролетна и лятна ваканция. Другата програма на Министерството на младежта и спорта „Научи се да плуваш" е за безплатно начално обучение по плуване на деца с оглед предпазването им от удавяне и създаване на условия за бъдещи системни занимания с водни спортове. Програмата се реализира всяка година от 1 април до 31 декември и обхваща възрастовата група 7-11-годишни деца. През 2013 г. за изпълнение са одобрени 26 проекта на спортни клубове в 15 населени места с 3 220 деца, включени в програмата. Заниманията са провеждат на 19 басейна под ръководството на 81 спортни специалисти и треньори.

Средствата, предоставени от Министерството на младежта и спорта за реализиране на програмата, са 336 800 лева [7].

Община Шумен има изработен механизъм за финансово подпомагане на спортните клубове и организации. С този механизъм се определят условията, реда и критериите за отпускане и разпределение на финансови средства. Средствата се предоставят на спортни клубове, развиващи следните видове дейност: детско юношески спорт и спорт за всички, учебно – тренировъчна и състезателна дейност, високо спортно майсторство, както и за закупуване спортна екипировка. Размерът на финансовото подпомагане за спортните клубове е на база постигнатите спортно-технически резултати от състезателите и отборите, обхвата възрастови групи от занимаващи се, спортна база и условия за развитие, както и степента на участие в общинските, държавни и международни състезания. По определени от механизма критерии и система, отчетената дейност на спортните клубове се преобразува в точки. Общата сума на средствата за спортните клубове, утвърдена с бюджета на община Шумен за текущата година, се разделя на сумата, получена от сбора на точките на всички спортни клубове, като по този начин се получава себестойността на една точка. Дирекция „Просвета, култура и младежки дейности" при община Шумен, изготвя списък на одобрените спортни клубове и размера на финансовите средства за текущата година. Размерът на финансовите средства се гласува с бюджета на общината всяка календарна година. За изминалата 2013 година са разпределени средства в размер на 205 000 лв. Най-много е получил СКХ „Шумен 98" – 22 384,17 лв. при определени 7 909,60 точки и най-малко СК „Шумен" – 76,41 лв. за 27 точки [6].

II. Състояние и тенденции в развитието на детско-юношеския спорт

Несъмнено детско-юношеският спорт се намира в криза и се сблъсква с множество проблеми и перипетии. Проблемите, имащи пряко отношение към детско-юношеския спорт, отбелязани също и в Националната стратегия за развитие на физическото възпитание и спорта в Република България 2011-2020 са следните:

-извънучилищната спортна дейност, осъществявана от общинските структури, е сведена до минимум, останали действащи 7 УСШ и 54 ОДК и ЦРД.

-дейността на регистрираните ученически спортни клубове в страната е силно занижена и формална;

-обучението в часовете по физическо възпитание в началния курс не се провежда от специалисти, третият час по предмета ФВС в училищата не се провежда по предназначение, много от учениците се освобождават от часовете по ФВС.

-няма добре изградени общински структури за координиране на работата между държавната и местната власт.

-спортните клубове ограничават работата с подготвителни групи, които са основни звена за подбор и селекция на талантливи деца;

-методиките и единните програми на българските спортни федерации, които са в основата на учебните програми по спортна подготовка за спортните клубове и спортните училища, са разработени преди повече от 20 години;

-част от учениците в спортните училища прекратяват активната си спортна дейност, преди да са завършили средното си образование.

Решаване на проблемите свързани с детско-юношеския спорт налага комплексни мерки, които трябва да бъдат взети от държавата, в лицето на нейните органи и институции, и обществото. Чрез тези комплексни мерки се очаква да бъде изградена едно съвременна система за физическо възпитание и спорт, която адекватно да отговори на все по-големите потребности на децата и учениците от двигателни дейности, здравословен начин на живот и лични и колективни изяви с областта на спорта.

Основна тенденция и работа в посока развитие на детско-юношеския спорт е както организиране и популяризирането му, така и подобряване на качеството на учебно-възпитателния процес.

Въпреки множеството проблеми и перипетии, на територията на Община Шумен съществуват клубове, които осъществяват успешна тренировъчна и спортно-състезателна дейност. Един от тези клубове е СК „Киокушин“ от гр. Шумен [4].

Президент на СК „Киокушин“ е Стоян Обретенов – първият международен съдия по карате Шинкиокушин от гр.Шумен. Старши инструктор на клуба е Даниел Димитров, който пет пъти е бил треньор №1 на община Шумен и четири пъти е получавал приза за най-добър треньор на Българска Национална Федерация Карате-направление WKO-Шинкиокушинкай. От клуба досега са излезли 8 национални състезатели – Цветелина Маринова, Виталий Маринов, Дияна Лалева, Богомил Тихолов, Георги Йорданов, Марк Червенков, Ивелина Петрова и Джанер Шюкри. Те са завоювали 2 златни медала, 2 сребърни, 1 бронзов и 2 пети места от Европейски първенства. Пет пъти състезатели на СК „Киокушин“ са ставали спортист №1 на община Шумен – Виталий Маринов за 2007 г., Дияна Лалева за 2008 г., Богомил Тихолов за 2010 г. и 2011 г , Ивелина Петрова за 2013 г.

През изминалата 2013 г. клубът участва в 14 състезания и 6 спортно-технически лагера от национален и международен характер завоювайки следните отличия:

– Европейско първенство в гр. Орадея, Румъния – 2 място за кадетки в кат. до 55 кг. и 3 място за кадети в кат. до 60 кг.;

– Републикански първенства – 10 републикански шампиони, 5 вицерепубликански шампиони и 5 бронзови медалисти;

– Републикански турнири за купи – 8 първи места, 13 втори места и 8 трети места;

От началото на създаването си приоритет на клуба е развиването детско-юношеския спорт. В момента от 100 трениращи 85 са деца и юноши, а 35 са картотекираните състезатели на клуба. За постигнати резултати през 2013 г. (3 820 точки) клубът е финансиран от община Шумен с 10 810,60 лв. [3, 5].

Успехите на клуба се дължат както на качествената учебно-тренировъчна дейност, така и на организаторските умения на президента и старши инструктора.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Спортът е едно от най-важните и значими обществени движения, което подобрява функционалното състояние, социализира хората и съдейства за тяхното развитие.

Физическото възпитание и спорта имат огромно значение и играят значителна роля за подобряване на физическата и психическата годност, личностната изява и реализация на децата и юношите.

Детско-юношеският спорт се намира в криза и се сблъсква с множество проблеми и перипетии, които се дължат както на неблагоприятната икономическа обстановка, така и на недостатъчно оптималната организация и контрол от страна на държавните структури.

Решаването на проблемите свързани с детско-юношеския спорт налага комплексни мерки, които трябва да бъдат взети от държавата, в лицето на нейните органи и институции.

Основна насока и работа в посока развитие на детско-юношеския спорт е както организиране и популяризирането му, така и подобряване на качеството на учебно-тренировъчния и възпитателен процес.

Необходимо е да бъде изградена една съвременна система за физическо възпитание и спорт, която адекватно да отговори на все по-нарастващите потребности на децата и учениците от двигателни дейности, здравословен начин на живот и изяви в областта на спорта.

Въпреки множеството проблеми и перипетии, трудната икономическата обстановка и др., в страната и на територията на община Шумен съществуват клубове, които осъществяват успешна тренировъчна и спортно-състезателна дейност, и развиват детско-юношеския спорт.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Закон за физическото възпитание и спорта. Обн. ДВ, бр. 58/09.07.1996.
2. Наредба за условията и реда за осъществяване на закрила за деца с изявени дарби. Обн. в ДВ, бр. 111/22.12.2003.
3. Механизъм за условията и критериите за финансово подпомагане на спортните клубове в община Шумен.
4. Отчет за спортно-състезателната дейност през 2013г. На СКК „КИОКУШИН“ – Шумен.
5. Правилник за прилагане на закона за физическото възпитание и спорта. Обн. ДВ, бр. 64/18.07.2003.
6. Проект за финансиране на спортните клубове в община Шумен за 2013г.
7. Решение за приемане на Национална стратегия за развитие на физическото възпитание и спорта в Република България 2012-2020.
8. www.government.bg

Теодора Николаева Симеонова, ст. пр. д-р
e-mail: biala_roza2000@abv.bg
Катедра "Теория и методика на физическото възпитание и спорт",
ШУ" Еп. К. Преславски" – гр. Шумен

Янко Василев Янков
e-mail: yanko.v.yankov@gmail.com
магистър „ФВСУ“ ШУ" Еп. К. Преславски" – гр. Шумен

Илиян Георгиев Стойчев, старши учител
e-mail: optimistt@mail.bg
магистър „ФВСУ“ ШУ" Еп. К. Преславски" – гр. Шумен

НАРОДНИТЕ АКОРДЕОНИСТИ ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА ФОЛКЛОРИСТА

Тодорка Малчева

FOLK ACCORDIONISTS ACCORDING TO THE COMPREHENSION OF THE FOLKLORIST

Todorka Malcheva

ABSTRACT: The following work is an analysis which varies between the folklore and accordion performance. The aim of this study is to accomplish a versatile profile of Bulgarian folk accordionists and their skill to play those instruments on the grounds of Todor Bakalov's monographic publication [Bakalov, 2008]. The theme is provoked by the key presence of the musicians in Bulgarian folklore – instrumental music, as well as their importance for its development.

Musicians' profile is revealed in the following aspects: styles of performance, attitude towards Bulgarian folklore, definition according to musicians and admirers, attitude towards accordion, education and professional achievements.

This profile analysis is the answer to the popularity of accordion performance and its importance for each one of us.

KEYWORDS: folk accordionist, style, education, Bulgarian instrumental folklore, accordion, musicians – respect

Изследването е финансирано по проект № РД-10-582/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски"

Средоточие в настоящия текст са разсъждения, вариращи между фолклора и акордеонното изпълнителство. Целта, залегнала в изложението, е реализирането на спектрален профил на народните акордеонисти и техния инструментализъм на база монографично издание на Тодор Бакалов [Бакалов, 2008]. Тематичната определеност е провокирана от знаковото присъствие на музикантите в българската фолклорно-инструментална музика, както и от значимостта им за нейното развитие.

Трудът на Тодор Бакалов е изключително ценно, полезно и особено приносно фолклорно издание. То е единствено по рода си в нашата фолклористика, отразяващо такъв внушителен кръг от български народни изпълнители – певци и певици, инструменталисти, представени както биографично, така и

чрез персоналното им отношение към българския музикален фолклор. Книгата разкрива лично познаване на музикантите (в т.ч. и акордеонисти), досегът с които би бил чест за всеки изпълнител, гражданин или слушател; откроява изключителната авторова амбициозност и мотивираност при реализирането на индивидуалните контакти с тях, включително и с големите колоси на акордеонното народно изпълнителство. Но преди всичко изпъква стремежът за максимално познаване на тяхното професионално присъствие и разгръщане, народно-инструментална изява и творческо доказване. Поднесена е информация, проучвана и събирана в продължение на години, в находчиво подбрана достъпна форма, разбираемо и най-важното – изключително увлекателно и завладяващо. Освен голямото разнообразие от български народни изпълнители, изложението разкрива и акордеониста, композитора, диригента, но преди всичко – фолклориста Тодор Бакалов, защитник на автентичността в българския музикален фолклор, което неговата книга показва с удивителна убедителност.

На база този труд е представянето на аналитично изложение, насочено към акордеонния инструментализъм в българската фолклорна музика. Прецизирането на разсъжденията ориентира към конкретизиране в следните насоки.

Стилове

Общ момент в изпълнителската специфика на изявените български народни акордеонисти е тяхното майсторско музициране, с което печелят непрестанни симпатии и привърженици. Това са музиканти, за които фолклорната музика (българска, балканска или европейска) пулсира в сърцата им, изживява се и се предава възпламеняващо на публиката. Те са професионалисти, независимо от това дали притежават или не музикално образование. Не случайно, както инструменталистите, така и техните групи за народна музика съпровождат изпълненията на най-изявените ни народни певци и певици, а възможността за живо съприкосновение с тяхното творческо музициране безспорно е чест и незаменимо удоволствие за почитателите.

Паралелно с това, музицирането на всеки акордеонист е неповторимо и уникално; индивидуално е и отношението им към фолклорните мелодии като разбиране и възпроизвеждане. Ето защо изпълнителските им стилове ги открояват един от друг. Това са музиканти със собствено инструментално присъствие, излъчване и въздействие.

Точност, прецизност, ритмичност

Така е запомнен един от първите наши прочути акордеонисти – Борис Карлов – с точното си и прецизно свирене. Ето как го определя друг негов колега и завиден наш акордеонист – Ибро Лолов: „Той свиреше като часовник.

Точен до стотни от секундата." (Бакалов, 2008:202)[1]. Ескалацията на ритмичната точност при Борис Карлов отвежда до характеризирането му по следния начин: той целият е изтъкан от ритъм (183). Всичко това откроява степента на ритмична безупречност при неговото музициране, което е изключително важно и необходимо при пресъздаване на богатото метроритмично разнообразие на нашия фолклор.

„Гъдулков" стил

За разлика от Борис Карлов, стилът на други акордеонисти (Иван Шибилев) оригинално се дефинира като гъдулков: „Акордеонът му звучи като гъдулка". Спецификата в стила на И. Шибилев е по отношение изпълнението на орнаментите. Музикантът орнаментира като „подпира" орнаментираните тонове с квинта (191). Ясно е, че определянето на стила не включва имитиране на народния инструмент гъдулка, а употребата на похват при музицирането с нея.

Вниквайки в творческите интерпретации на Иван Шибилев, се откроява неговият новаторски за годините почин по отношение инструменталното претворяване на мотиви и теми от народните ни песни (192). Това безспорно отвежда до интонационно обогатяване на инструменталната ни народна музика и допринася за хиперболизиране на нейната мелодичност и напевност.

Близост с кавалджийския стил на музициране

Новост в стиловия инструментализъм представляват изпълненията на Петко Дачев. Той първи във фолклорната акордеонна музика се доближава до кавалджийските инструментални похвати и звучност. За него се казва, че акордеонът му звучи като меден кавал. Тук отново не става въпрос за имитиране на инструмента кавал. Сравнението е по отношение изпълнението на орнаментите. П. Дачев орнаментира върху по-дълги нотни стойности на интервал малка секунда – традиционен кавалджийски маниер на орнаментиране според автора (218).

Диалектно присъствие в акордеонните стилове

С уникалното свирене на П. Дачев се свързва и стилното тракийско и странджанско интерпретиране на българска народна музика. В тази насока музикантът е сред първите изявени акордеонисти (218).

Малко по-различни очертания на диалектно съдържание е разкрито в изпълнителския стил на Нешко Нешев. Самият музикант сам определя своя индивидуален стил на свирене и композиране по следния начин: „Смесица на най-хубавото от фолклора на Тракия, Странджа, Добруджа и Родопите." (226). Изпълненията на акордеониста впечатляват млади изпълнители и последователи, поради което много от тях проявяват стремеж към подражание.

1 Предвид позоваването единствено на книгата на Тодор Бакалов, цитиранията до края на текста ще съдържат само съответната страница.

Ако продължим да откроваме народните акордеонисти по отношение фолклорно-диалектното претворяване, не трябва да пропускаме и Стоян Дечев. Много кратко, но изключително ярко той е представен като „най-стилният добруджански акордеонист" и един от най-ярките представители на добруджанския инструментален фолклор (230), което е много силно признание за неговия професионализъм.

Виртуозност

Народните ни акордеонисти са точни и прецизни, обвързани с традиционния ни инструментализъм и локалния ни фолклор. Същевременно стилът на някои от тях се откроява и с виртуозност. Това е характерно за изпълненията на Трайчо Синапов, Ибро Лолов, Петър Ралчев. И ако виртуозното владеене на инструмента при Трайчо Синапов е на база съвършена техника и лекота на интерпретацията (208), то виртуозната техника на Ибро Лолов е много точно определена: „брилянтна, заразяваща с бързина, устрем и ритъм". Ето защо, тези, които са имали щастливата възможност да го слушат на живо, не могат да забравят неговото напористо, с особена жар свирене (193).

Петър Ралчев е впечатляващо явление на акордеонния виртуозен стил и особено силно присъствие в съвременното ни народно акордеонно изпълнителство. Не е случайно определянето и признаването му като „българският виртуоз на акордеона" (http://www.filibe.com). Според Т. Бакалов, неговите виртуозни интерпретации достигат на места „състезателни темпа и самоцелно виртуозничене", изразяващо се в изпълнения на арпежи, разложени акорди, проходящи хроматични тонове – похвати, чужди за българската народна музика, но които могат да бъдат оправдани с „размаха на мисълта" при изпълнителя. За интерпретациите на П. Ралчев е характерна богата хармония и особена мелодичност. Именно тази актуалната, „нова", наистина виртуозна музика на П. Ралчев (229) прави неговия изпълнителски стил уникален.

За разлика от някои акордеонисти, за които е характерна виртуозност само за десния мануал, то при Иван Милев това изпълнителско присъствие е по-широко представено. За него се знае, че владее виртуозно и двата мануала на акордеона (220) – факт, който допълва неговата инструментална виртуозност и я поставя на по-висок пиедистал.

Инструментален стил, представящ интерпретация на „модерна" народна музика

В тази насока отново ще бъде споменато името на Иван Милев. За него се разказва, не само че добре разбира и изпълнява „модерната" народна музика, но и дейно я създава. Помага му неговата гъвкава ръка и сигурна пръстова техника, верният тембров усет, свиренето в бързи, но не самоцелни темпа (220).

„Модерна", но „своя" е музиката на Петър Ралчев. „Своя" – със силното импровизационно и виртуозно начало (228), музика, която е „запазена марка в интерпретирането на българския фолклор" (http://www.filibe.com).

Отношение към българския фолклор

Репертоарното присъствие на българския фолклор в изпълненията на наши акордеонисти откроява неговото възприемане в дълбочина, проява на отзивчиво отношение и оригинално интерпретиране на музикалното ни народното творчество. Акордеонното свирене разкрива връзка с българския дух, с душевността на нашата автентичност. Затова те преди всичко интерпретират българска народна музика с „явна любов, уважение и обаятелна възторженост" (Иван Шибилев) (209), завладяват слушателите със сърцато и одухотворено преживяване, което поражда спонтанно възторжено посрещане от публиката. Заслужено някои от тях са дефинирани като пропагандатори на оригиналната българска народна музика, изпълнявана на акордеон (191).

Други (Иван Милев) подобаващо са характеризирани като всепризнати майстори на сватбарската музика, изявили се сред първите във фестивалите на сватбарските оркестри в Стамболово (225) или са отличени като най-добри солисти в сватбарския фестивален формат (Петър Ралчев) (228). Определянето на Стоян Дечев за най-стилен добруджански акордеонист е подобаваща признателност не само за изпълнителство, но и за отношение към локалния фолклор. С не по-малко заряд е и споделянето, според което Ибро Лолов служи всеотдайно на богатата българска народна мелодика, а авторските му хорà доказват „сериозно творческо отношение към българските музикални фолклорни традиции" (199).

Много точно е конкретизирано и автентичното, оригинално изпълнение на Иван Милев: „Акордеонът му звучеше народно, стилно, точно така, както народът желаеше да слуша своите хорà и ръченици" (191). Това откровено споделяне презентира предимно един стойностен народен акордеонист.

Всичко това доказва единствено дълбоката душевна обвързаност на изпълнителите с нашия народ и с неговото фолклорно наследство.

Определяне според музиканти и почитатели

Сърбите наричат Трайчо Синапов „българския виртуоз на акордеона" (209), Ибро Лолов определят като „върховен майстор" и „голем професионал", „прима", „жива легенда", която „Що се свири – все знае.". Затова и „вси" го знаят" (199). Той е най-добрият не само в България, но и в Европа и за племенника на изявения наш народен акордеонист Борис Карлов – Огнян Карлов (200). А самият Борис Карлов е известен сред колегите си като всепризнат майстор на акордеона и на народната ни музика (183).

Много кратко и конкретно е представен и Петко Дачев – „неповторим народен акордеонист" и отново – „жива легенда". Неповторим със стилното си тракийско и странджанско изпълнение, по отношение на което е сред първите; неповторим и по отношение на специфичното си орнаментиране (218-219).

Оригиналните интерпретации, индивидуалните инструментални стилове дават основание за семпло, но същевременно абсолютно точно категоризиране и по отношение на Иван Милев: „Иван Милев…Той е Иво на акордеона"

(220). По този начин името Иван Милев е синоним на определен изпълнителски стил.

Впечатление прави взаимоуважението и взаимопризнаването между самите акордеонисти. Този факт впечатлява, предвид нашето сложно съвремие. Повечето от народните ни акордеонисти са кумири един за друг: Борис Карлов и Иван Шибилев – за Ибро Лолов (222); Борис Карлов – за Тодор Бакалов (183); Борис Карлов, Иван Шибилев, Ибро Лолов, Емил Колев, Иван Милев, Петър Ралчев – за Трайчо Синапов (210), Борис Карлов и Иван Шибилев – за Иван Милев (222). А цялото сърцато авторско представяне на музикантите неоспоримо откроява професионално отношение, дълбока почит и уважение, както и безспорно признаване на техния талант.

Всичко това са доказани и справедливо заслужени признания от колеги – музиканти, професионалисти, почитатели.

Отношение към акордеона

Те (народните акордеонисти) са най-щастливи, когато свирят: „Като засвиря с акордеона, тогава съм най-щастлив". За тях акордеонът е „лекарят" и когато им е тъжно и тежко, тогава правят най-хубавата музика (208-209). И това е така, защото акордеонът е в сърцата им (226), а акордеонната музика е потребност за съществуване и себеизява, живителна струя в тяхното съществуване. Затова те свирят непрестанно, дори и когато разговарят (221).

Така инструментът се е вградил в тях, слял се е с тяхната същност и е неотлъчна част от душевността и съществуването им.

Образование

Представянето на акордеонното изпълнителство ясно презентира отношението на инструменталистите към музикалния инструмент. В тази насока изпълненията на тези музиканти е впечатляващо, поради обстоятелството, че някои (а може би и повечето) от тях (Борис Карлов, Ибро Лолов) са самородни инструменталисти. Те не са получили музикално образование по една или друга причина. Това е удивителното в тяхното майсторство и талант. Природата ги е дарила с музикален усет, с творчески и инструментални умения. И те творят – свирят, импровизират и композират българска народна музика. Но не само това. Този тип акордеонисти не познават нотите. Но свирят – и то как! – като помнят народните мелодии (202). Това е разковничето за техния талант, за изключително богатия им и разнообразен репертоар – уникално творческо дарование, вродени музикални и инструментални способности, силно развита музикална памет.

Природна надареност, музикални способности и умения са характерни и за тези от акордеонистите, реализирали професионално музикално/педагогическо образование в нашата страна. Сред тях са Емил Колев, Стоян Дечев, Иван Кирев, Петър Ралчев. Техният талант, отдадеността им на българското народно музикално творчество и непрестанното им самоусъвършенстване са ключът към тяхното майсторство.

Професионални изяви

Самоуки или не, народните ни акордеонисти си остават професионалисти, реализирали се на много и различни поприща:

- Като концертиращи музиканти у нас и в чужбина;
- Като ръководители на оркестри за народна музика/камерни инструментални групи (Борис Карлов, Нешко Нешев, Стоян Дечев и др.);
- Като организатори и ръководители на частни акордеонни школи (Стоян Дечев) (232);
- Като музиканти, увековечаващи българската народна музика чрез компактдискове;
- Като автори на български народни хорà или музика на фолклорна основа (Борис Карлов, Иван Шибилев, Ибро Лолов, Иван Кирев, Емил Колев, Димитър Стойков, Нешко Нешев);
- Съпровождат изпълненията на най-изявените ни певци и певици;
- Като музиканти по сватби, кръщенета, вечеринки, заведения;
- Диригенти;
- Корепетитори в танцови състави;
- Като музиканти, представящи неповторимата красота на народната ни музика чрез ефира на българските медии (радио, телевизия).

Тези многопосочни изяви обясняват простичкото, но многозначително обръщение „майсторе" към музикантите (202) и открояват неизчерпаемата им жизненост с цел разкриване покоряващото въздействие на народното ни творчество. Това са музиканти, на които народът ни дължи много в това отношение. Затова високо ги цени, уважава и с нетърпение очаква техните изпълнения – за да им се наслади и преклони пред таланта.

Реализираният профилиран анализ на акордеонисти, изпълняващи българска народна музика, направи опит да презентира и анализира различни насоки от тяхната дейност и творческа същност. Отзивчивостта към тяхното изпълнителство, дълбоката почит към професионалните инструменталисти и труда им завладява фолклористи и почитатели. Всичко това е в унисон със заслужените адмирации, които неоспоримо отдаваме, както на тях, така и на автора на фолклорното издание.

БИБЛИОГРАФИЯ

Бакалов, Т. (2008): *Антология на българските фолклорни изпълнители*, т. 2, София.

Тодорка Малчева Иванова, доц. д-р
malcheva@mail.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет

ДНЕВНИТЕ ЦЕНТРОВЕ – АЛТЕРНАТИВА ЗА СТАРИТЕ ХОРА

Чавдар Г. Сотиров, Йорданка П. Георгиева

DAY CARE CENTERS – ALTERNATIVE FOR THE OLD

Chavdar G. Sotirov, Yordanka P. Georgieva

ABSTRACT: The paper analyzed the activity of the day center for adults with disabilities. Provide new type of social service as an alternative for the elderly. Identify best innovative practices in the work of social pedagogue.

KEYWORDS: day center, old people, social institutions, social service, social pedagogue, social work, social evaluation.

Изследването е финансирано по проект № РД-10-574/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Демографският срив и напредъкът в медицината са едни от причините за увеличаване броя на възрастните и старите хора в страната ни. Застаряването на населението се очертава като едно от най-важните социални явления през последните и следващите десетилетия. Тази действителност налага нови стратегии и подходи към тази група от населението – старите хода. Възникват нови предизвикателства които трябва да се преодоляват от една страна от държавните институции, а от друга от всеки човек достигнал този етап от живота си, наречена старост [1, 2, 3].

Задачата на социалните институции[1] е да помогнат на обществото и на всеки един стар човек да продължи живота си активно и пълноценно [4, 5].

В последните години сред социалните услуги все по-голяма популярност намират Дневните центрове. Те са предпочитани за определен кръг потребители, които отчитат някой слаби страни и обстоятелства в Домовете за стари хора, а именно:

- отделяне от семейната среда;
- липсата на дома и родното място;

1 Социалните институции са универсални, трайни социо-културни структури със съответни и адекватни функции и механизми (ценности, норми) за задоволяване на базисни и жизнено важни потребности на хората в едно общество. Те са фактори за социализация и интеграция на човека в обществото, за адаптацията му към обществения начин на живот, както и форми на социален контрол върху индивидуалното и групово поведение.

- стрес;
- депресии;
- обезсмисляне на живота;
- чувство за непотребност и др.

Новосъздадените Дневни центрове са една удачна алтернатива на проблемите на старите хора. Това особено се отнася за тези, които не са лежащо болни, имат подходящи битови и социални условия за живот.

Целта на изследването е да се анализира дейността на Дневния център за възрастни хора с увреждания и да се проучат добрите иновативни практики в дейността на социалния педагог.

Субект на изследването са възрастни хора с увреждания – с. Кюлевча.

Диагностичните процедури, които използвахме, обхващат методите за проучване на документация, педагогическо наблюдение и експертна оценка.

Дневният център за възрастни хора с увреждания (ДЦВХУ) с. Кюлевча, който функционира на територията на община Каспичан, вече „бере" добрите плодове от предлаганите в него услуги. До началото на 2014 г. са обхванати регионите на гр. Каспичан, гр. Плиска, с. Могила и с. Каспичан. Има потребители и от други общини – община Шумен и община Нови пазар.

Основните дейности в дневния център целят ограничаването на социалната изолация, в която се намират възрастните с увреждания. Процесът на социална интеграция е стъпаловиден и включва реализацията на разнообразни програми, съобразен с конкретните нужди на потребителите [2, 3]. Главният приоритет на обучителната и терапевтичната дейност е постигането на практическа и социална автономност на възрастните хора с увреждания.

Дейностите, които са застъпени в ДЦВХУ с. Кюлевча са:

– социална рехабилитация;
– медицинска рехабилитация;
– медицинско наблюдение;
– трудотерапия;
– музикотреапия;
– предоставяне на топъл обяд;
– самостоятелен транспорт на специализираното заведение.

С постъпването на всеки нов член в Дневния център екип от специалисти прави индивидуална оценка и индивидуален план на потребностите на лицето. Социалният педагог има ключова роля при оценяването и изготвянето на необходимата документация на потребителя. Индивидуалният план за работа, включен в разширената програма, се съставя от социалния работник, при възможност с участието на потребителя и хората от обкръжението, които полагат грижи за него. Той съдържа и комплекс от психично-здравни грижи (лечебен план) [2, 3].

Дневният център предоставя на възрастните хора с физически увреждания възможности за:

1. Изява, усъвършенстване и повишаване на чувството за удовлетворението от собствените способности.

2. Разширяване на приятелския кръг.

3. Получаване на приятни емоции и весели преживявания.

4. Актуализиране на старите познания и получаване на нови знания в областите, представляващи интерес за всеки един.

5. Създаване на радостни преживявания за съхранение на положителното емоционално състояние и психика.

6. Организиране на свободното време, съобразно интересите и потребностите.

7. Оказване на подкрепа и съдействие за участие в мероприятия провеждани от Центъра. Запазване и развитие на талантите.

8. Предпазване от социална изолация и самота.

9. Трудотерапия с цел поддържане на навиците за самообслужване, социалния живот и общуване. Обогатяване на емоционалния живот и придобиване на нови умения.

Трудовотерапевтичните занимания са съобразени със здравословното състояние, физическата възможност и личен интерес на лицата. Тези занимания включват няколко вида практическа дейност.

Към функционалните терапевтични дейности спадат:

– готварство – приготвяне и консумация на ястия и десерти;

– битов труд – шиене, плетива;

– цветарство и градинарство.

Към занимателните:

– занимателни игри;

– празнуване на празници;

– екскурзии и излети.

Към обучителни дейности:

– квилинг[2];

– изработка на картички от природни материали;

– изработка на пана и картини от текстил;

– изработка на сувенири;

Музикотерапията е другия вид дейност в която старите хора вземат дейно участие. Тя включва:

– изпълнение на песни;

– слушане на музика – българска народна, естрадна музика и стари градски песни;

---

2 **Квилингът** (от англ. „Quilling"), наречен още хартиен филигран е форма на изкуството, която включва използването на ленти от хартия, които се навиват, сгъват в определени форми или се слепват заедно, за да се създаде интересен декоративен дизайн.

-игра под ритъм.

Характерно за тези видове дейности е че, предпочитанията на мъжете и жените се разграничават по интереси. Мъжете предпочитат занимателните игри – шах, табла, игра на карти, работа в градината – овощарство и лозарство, докато жените се включват в готварство, изработка на картички от природни материали, изработка на пана и картини от текстил, изработка на сувенири, усвояване на квилинг техники, битов труд – шиене и плетиво, грижи за цветята в помещенията и градината.

В центъра е организирана група за певчески и театрални изпълнения наречена „Вяра, Надежда и Любов". Участието в малки сценки и скечове, разказването на забавни случки и вицове също е едно добро поле за изява. „Артистите" придобиват самочувствие, околните започват да гледат на тях с уважение и търсят контакта и приятелството им. Това спомага за повишаване на самочувствието и личностното им развитие и съхранение като цяло; подобрява социализацията и интеграцията им в общността. В групата с голям ентусиазъм се включват и мъже, и жени.

Тържествата и честванията по различни поводи – рождени дни, имени дни, юбилеи, национални и църковни празници са добра практика в Дневния център. В тях се включват всички с желание и без изключение, независимо от това дали е пасивно (седейки от място – ръкопляскат, пеят, тананикат) или активно (пеят и танцуват).

Поради спецификата на заведението медицинската рехабилитация като вид дейност има широко приложение.

Изключително добрата материална база и оборудване (ултразвук, електрофореза, ел. магнит, вакуум-масажор, електро-масажор, велоергометър, бягаща пътека, механично колело, шведска стена и други специални, спортни и фитнес пособия) позволява и дава възможности за получаване на много добри резултати при възстановяването и коригирането на редица заболявания и увреждания.

Задължително преди започване на медицинската рехабилитация ежедневно се проследяват стойностите на артериално налягане, кръвна захар (при нужда) и общото здравословно състояние от медицинско лице.

В много от случаите старите хора се нуждаят от добра мотивация за включване не само в медицинската рехабилитация, но като цяло в дейностите, провеждани в Центъра, тъй като смятат, че на тяхната възраст подобни процедури и участието в каквато и да е дейност е безсмислено.

Мотивацията е ключов момент в социалната работа на педагога със стари хора. Много по-лесно е да се мотивира един млад, отколкото един стар човек. На стария човек не можеш да му обещаваш светло бъдеще и да му даваш големи надежди. На първо място, трябва да го накараш да „почувства живота" отново.

Ролята на социалния педагог е да накара тези хора да се почувстват значими и полезни. Да ги убеди колко ценни биха били техните съвети, знания и опит за младите и другите около него, за близките му.

Краеведческата изследователска дейност е пример за една много резултатна форма с образователен и мотивационен ефект, който се прилага в Дневния център. В нея с голям интерес се включват почти всички потребители – издирването на народни песни, предания, легенди, обреди, пословици, поговорки, лечения с билки и баения. Под ръководството на социалния педагог потребителите се стимулират да предават като наследство културното разнообразие и богатство на нашия народ, натрупано през вековете, на сегашното и следващите поколения. Своеобразното общуване на тези хора от различни етноси и националности е една добра материя за социална работа. Съвместната им работа ги обединява и приучва към толерантност, уважение и зачитане правото на всеки да изповядва своята религия, да изпълнява своите обичаи и обреди.

Умелото приложение на методите, средствата, дидактически материали, и факти, които социалния педагог използва в образователната си дейност, предопределят успеха му. Пример за това са настъпилите положителни резултати при много от потребителите на комплексните услуги в Центъра. Поощрението, насърчаването, стимулирането, съдействието, използвани като педагогически инструментариум, спомагат за активното участие в различните дейности на всеки един от потребителите, дава им още по-голям стимул за пълноценен и осмислен начин на живот.

Добра педагогическа практика са дейностите, свързани с образователната дейност, които се провеждат от социалните педагози. Получаването и допълването на нови знания в различни области на науката и културата, практическите умения и усвояването на различни занаяти прави пребиваването на старите хора в тези центрове полезно и смислено. Трудно е, ако социалният работник няма педагогическо образование, да се справи с обучението им, тъй като тези хора вече имат някакъв определен опит. Надграждането при тях може да се извърши качествено и добре само от специалист с педагогически умения. Социалният педагог трябва да бъде и добър психолог, за да може да се справи с безразличието, незаинтересоваността, нежеланието и, най-вече, със консервативните разбирания на хората в тази възраст. Тези ключови професионални компетенции всеки социален работник трябва да придобие в процеса на обучение във висшето училище.

Иновативна форма на работа, която с успех се прилага в Дневния център е работа с компютър. Възрастните хора в голяма част не умеят да си служат с hi-tech уреди. Това ги кара да се чувстват необразовани в съвременното общество. В Дневния център за тези, които проявяват интерес и желание за обучение, това е възможно. С този метод на работа се разкрива още една въз-

можност за социална дейност – запознаване с новите технологии, обучение и работа с компютър.

Макар и единици, все повече започват да проявяват интерес към тази непозната за тях дейност. Интерес проявяват към комуникативните мрежи Skype, Facebook и интернет търсачките. Тук ролята на социалния педагог е да ги научи на най-елементарните умения за боравене с интернет търсачките, влизане в комуникативните мрежи и писане на текст.

Местонахождението на ДЦВХУ с. Кюлевча предоставя ресурс и потенциал за осъществяването и на друга дейност за развитие – природолюбителска и екологична. Характерният планински начупен терен със скални образования и гори, където се намира центъра, предоставя релаксираща панорама и рекреационна атмосфера. Старите хора имат особен афинитет към природата. Сполучливо се прилага методът наблюдение сред природата. Наблюдават се дървета, цветя, птици, насекоми и много други също лесно достъпни за наблюдения нейни представители. Тази практика вдъхновява посетителите в центъра, променя позитивно нагласите им за живота.

С тези иновативни практики, с творческия дух на социалните работници и професионализъм в работата в Дневния център се постигат и решават основните цели и задачи. Доказателство за това са констатиращите резултати, оценени на високо ниво при проверка от Социалната агенция. Доказателство е мнението, отношението и становището и на самите потребители.

При проведеното педагогическо наблюдение върху включванията и активността на старите хора в Дневния център в различните организирани дейности изведохме следните изводи:

1. Навиците за лично и битово самообслужване в голямата част от потребителите се съхраняват.

2. Прилаганите техники на педагогическа работа разнообразява социалния живот на потребителите.

3. Придобиват се нови умения, знания и компетенции.

4. Наблюдаваните иновативни практики в дейността на социалния педагог допринасят за решаването на проблемите на старите хора в дневните центрове.

В заключение можем да кажем, че прилаганите комплексни методики подобряват значително качеството на услугите в Центъра. Социалната работа, медицинската рехабилитация, трудотерапията имат едни и същи цели, но си служат с различни средства. Тази цел е запазване на психическата, физическата, творческата и познавателната активност на старите хора до дълбоки старини.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Иванов, Пл. (2012): *Профилактика на стареенето*. Велико Търново, Фабер.

http://www.bgstuff.net/zakoni-i-normativni-aktove/drugi2/7653-metodiki-i-ukazaniya-na-agentziya-za-sotzialno-podpomagane;

http://www.mlsp.government.bg/bg/docs/demography/DEMOGRAPHIC%20STRATEGY_Update_32%20UPMSNA.pdf;

http://lex.bg/bg/laws/ldoc/2134405633;

http://lex.bg/laws/ldoc/-13038592.

Чавдар Георгиев Сотиров, гл. ас. д-р
sotir1965@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

ДВИГАТЕЛНАТА АКТИВНОСТ – ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО В ДОМОВЕТЕ ЗА СТАРИ ХОРА

Чавдар Г. Сотиров

PHYSICAL ACTIVITY – CHALLENGES IN NURSING HOMES

Chavdar G. Sotirov

ABSTRACT: This research report draws attention to certain issues in social work with older people. In particular, it offers an analysis of a survey of users of a specialized institution known as "Home for the elderly." The study concerns the actual topic on attitude, motivation, and interest in motor activity. On the basis of the study are drawn conclusions that can be successfully applied in the methodology of social assessment of users of such institutions.

KEYWORDS: elderly people, social assessment, attitude, motivation, interest in motor activity methodology.

Изследването е финансирано по проект № РД-10-574/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Еп. Константин Преславски"

В последните години все повече се срещат научни разработки и правят изследвания в посока проблемите на старите хора [2, 4, 6]. Този повишен изследователски интерес намира обяснение с динамиката в процесите на социално-демографската структура на съвременното общество. Множество са фактите и статистическите данни, които потвърждават застаряването на населението, като едно от най-актуалните социални явления през последните години [4]. Разностранни са стратегиите, концепциите и направленията за работа с тази социална група хора. Съобразно демократичните принципи на нашето общество възрастните хора трябва да имат достъп до всички нива на осигурената от държавата и местната власт подкрепа и социални услуги в една хуманна и безопасна среда.

Според действащото законодателство в Република България, в частност закона за Социално подпомагане [7], се предоставят социални услуги в общността и в специализирани институции. Една от най-често търсените услуги от специализираните институции са домовете за стари хора.

Домовете за стари хора са специализирани институции, предоставящи комплекс от социални услуги на лица, навършили възраст за придобиване

право на пенсия за осигурителен стаж и възраст съгласно Кодекса за социално осигуряване, включително и на онези от тях, които имат процент намалена трудоспособност, установен с експертно решение на ТЕЛК/НЕЛК (Териториална експертна лекарска комисия/Национална експертна лекарска комисия).

Основните дейности в домовете са съобразени с изпълнение на стандартите и критериите за предоставяне на социални услуги (регламентирани в Правилника за прилагане на Закона за социално подпомагане) и са насочени към подпомагане и разширяване на възможностите на настанените лица да водят самостоятелен начин на живот. Целта е задоволяване на ежедневните потребности на потребителите, създаване на условия за социални контакти и възможности възрастните хора да се чувстват неразделна част от обществото, подкрепа за пенсионираните и напуснали активния живот хора да преодолеят психологическата бариера, която ги кара да се чувстват ненужни и да им осигури условия за взаимопомощ.

Дейността в домовете за стари хора се регламентира от „Методика на социалните услуги за възрастни хора“ [8]. Целта на методиката е да запознае специалистите, работещи пряко с възрастните хора, със специфичните им потребности, както и да подпомогне работата с тях. Основният акцент в методиката е гарантиране равноправното им положение и преодоляване на изолираността чрез създаване на условия за интегриране в обществото. Това трябва да съответства на техните желания и способности, пълно зачитане на достойнството, убежденията, потребностите и неприкосновеността им, както и правото им да взимат решения, засягащи качеството на техния живот и предоставяните грижи. Това ще улесни пълноценния им начин на живот.

Обект на методиката са възрастните хора. Съдържанието на методиката обхваща :

1. *Непосредствени цели;*
2. *Основни принципи при работата с възрастните хора;*
3. *Позиция на възрастните хора в обществото;*
4. *Проблеми, които често се срещат при възрастните хора;*
5. *Индивидуални планове за работа (за възрастните хора, ползващи социални услуги в специализирани институции или услуги в общността);*
6. *Трудотерапия;*
7. *Заключение.*

Като непосредствени цели са посочени:

1. *Помощ в работата на социалните работници, осъществяващи дейността по социалното подпомагане и социалните услуги за възрастните хора.*

2. *Помощта да бъде достъпна, комплексна и съобразена със специфичните потребности на възрастните хора.*

3. *Провеждане на мероприятия, свързани с осигуряване на социална и медицинска рехабилитация.*

Съгласно гореспоменатата методика, доставчиците на социални услуги спомагат за изготвянето на индивидуален план след оценка на нуждите на всеки потребител и формулиране на целите, които трябва да бъдат постигнати. Този процес на социална работа със стари хора има свой отличаващ се типичен характер. В свое проучване Ж. Военкинова [3] определя че: *„социалнопедагогическата дейност със стари хора има специфичен характер, който се определя от факта, че това е възраст, която се характеризира с особености на личността, присъщи за този период от живота ѝ"*. Личностният облик на хората в тази възраст се дължи на съхраняването на собствения, личен начин на живот – консолидация[1], съхраняване на личностното единство и съгласуваност, който той е придобил в голяма степен в своя живот [1].

Съгласно чл. 40(г) от Правилника за прилагане закона за социално подпомагане [9], доставчиците на социални услуги изготвят индивидуален план след оценка на нуждите на всеки потребител и формулиране на целите, които трябва да бъдат постигнати. Планът включва следните дейности по задоволяване на:

1. *ежедневни потребности;*
2. *здравни потребности;*
3. *образователни потребности;*
4. *рехабилитационни потребности;*
5. *потребности в свободното време;*
6. *потребности от контакти със семейството, приятелите, близки и други лица.*

Всички тези дейности и мероприятия в социалната система според С. Николова допринасят до *„..признаване безусловната ценност на всяка личност да се осигури правото да бъде защитена от държавата и всички нейни институции"* [5, 10]. Домовете за стари хора са иманентна част от тази система и предполагат добри условия и възможности за поддържане добрия дух на личността, който е жизнено необходим и изключително значим на тези хора.

В контекста на направеното изложение ние си поставихме за цел да проучим отношението, мотивацията, интереса към двигателната дейност и физическата активност като условие за здраве и дълголетие на потребителите в дома за стари хора.

За изпълнение на поставената цел, проучихме нормативната документация в дома за стари хора „Д-р Смядовски" в гр. Шумен, проведохме педагогическо наблюдение и анкета на една част от потребителите в дома. В изследването използвахме анкетния метод и алтернативен анализ.

1 Сплотяване, обединяване, сияване на силите. Укрепване, заздравяване.

РЕЗУЛТАТИ.

➢ **Анализ на анкетното проучване.**

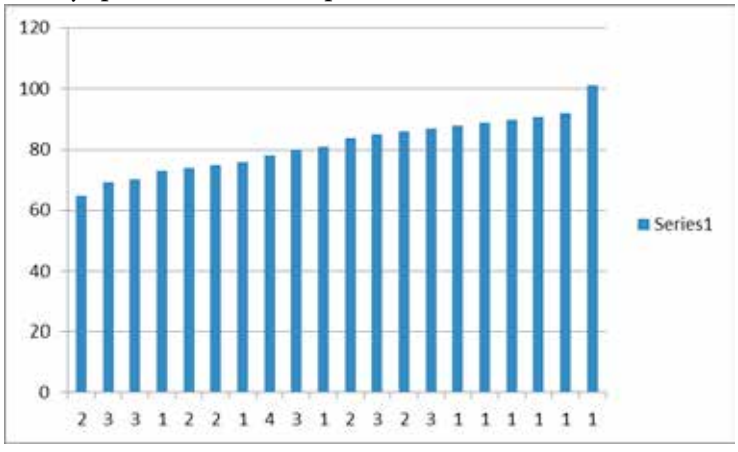
Първата част от анкетата беше насочена към проучване на отношението на старите хора към спорта и двигателната дейност.

При оценката на възрастовата характеристика на изследваните лица (***n***-38) установихме, че средната възраст на групата е A_V=81,8г. при съответно X_{min}=65г. и X_{max}=101г.(Графика №1). Разпределени по полови признаци, средната възраст на мъжете е A_V=77,33г., значително по-малка от тази при жените която е A_V=80,65г. Това се обяснява със средностатистическата продължителност за живота на жените (77,65 г), която е по-дълга от тази на мъжете (70,24г.)[2].

Съотношението между мъжете и жените, участващи в анкетното проучване е 23,68% (М) към 76,31% (Ж). Посочените данни дават основание да установим, че 3/4 от потребителите в дома за стари хора са предимно жени.

По-голямата част от тези хора до момента са живели в градска урбанизирана среда и това предполага сравнително добрите условия и атмосфера за познание, желание и възможности за активна двигателна дейност.

По отношение на професионалния опит и практикуваните от тях професии става ясно, че едва 10% са с висок статус на квалификация (агроном, учител-2, офицер), а останалите са с работническа квалификация (тъкач, магазинер, шофьор, хлебар, телефонист и др.). Тези данни корелират с нивото на образование на анкетираните. С начално образование са 23,68%, с основно – 39,47%, със средно – 28,94%, а с висше – едва 5,2%. Анализът на тези факти потвърждава социално-икономическите условия през 40-50-те години на миналия век относно условията, нивото, възможностите и достъпа за висше образование, което от своя страна косвено оказва влияние и до достъпа и възможностите за упражняване на спортна дейност.



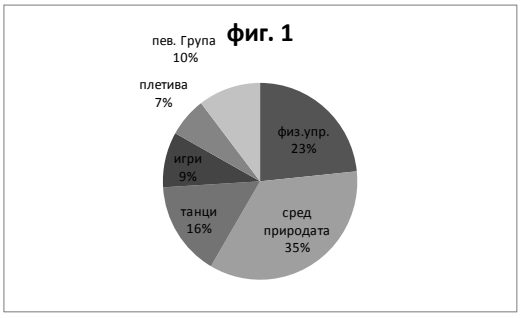
Графика № 1. *Разпределение по възраст (жени и мъже)*

2 По данни на НСИ.

На въпроса – *Практикували ли сте някакъв спорт?*, 84,2% отговарят НЕ, останалите отговори са – конна езда, лека атлетика, футбол, гимнастика. Изброените спортове са най-достъпните и популяризирани в младежките години на анкетираните, с което се обясняват и техните отговори.

Правят впечатление отговорите на въпроса – *Смятате ли, че двигателната активност подобрява здравословното състояние на човек?*. Всички са категорично отговорят с ДА, т.е. няма съмнение за ползата от „движение", дори и на преклонна възраст. Отговорите на този въпрос, сравнени с друг – *Какво е вашето отношение към спорта?*, буди интерес. „Положително" – отговарят 63%, „Отрицателно" – 2,63%, „Безразлично" – 34,21%. Явно че, въпреки убежденията за ползата от движение, отношението към спорта е различно в предвид показаните отговори. Логично си задаваме въпроса Защо?. Дали анкетираните волно или неволно улавят различията във вида дейност (или понятията) „спорт" и „двигателна активност"? На това предположение могат да ни помогнат отговорите на следващите въпроси. Един от които е – *Следите ли спортните прояви по медиите?*. С категорично НЕ отговарят 26%, които се доближават до отговорите за „безразлично" отношение към спорта. Редовно следят спортните прояви 30% от анкетираните, а „понякога" – останалите 44%. На базата на тези резултати може да предположим, че подсъзнателно (интуитивно) анкетираните разграничават спортната и двигателната дейност, в последствие на което могат да направят своя избор за активност.

Чрез следващата група въпроси получихме информация за мотивацията на потребителите на дома за включване в мероприятия, свързани с двигателната активност. Мотивацията е обвързана със самочувствието и здравословното състояние на хората. На въпроса – *Как оценявате здравословното си състояние?*, самооценката за „задоволително" е най-висока – 60,5%, „добро" – 34,2%, а „много добро" – само 5,2%. Става ясно, че по-голямата част от изследваните не се чувстват пълноценни и физически стабилни. Въпреки това считат, че това им състояние позволява да изпълняват подходящи физически натоварвания (58%), съобразени с индивидуалното им здравословно състояние и 76,3% желаят да се включат активно в тях. Най-предпочитаната двигателна дейност, която посочват в анкетата е „разходки сред природата" – 70%, следват „физически упражнения" – 48%, танци – 18%, както и други видове дейности, предимно със занимателен характер, като плетива, шев и кройка, участие в певческа група (Фиг. 1).



Фиг. 1. *Процентно разпределение на позициите на желанията за вид дейност*

За повечето стари хора в дома двигателната дейност, предвидена в дневния им режим е достатъчна по обем –78%, една малка част (22%) все пак считат, че им е необходимо допълнителното организиране на двигателни мероприятия.

Подкрепата и насърчаването за подобен вид дейности на старите хора е изключително важна и отговорна мисия. Този начин на въздействие може да се окаже ключов момент при вземането на решение. В този смисъл дори бездействието на околните се явява като негативно средство за влияние и демотивиране. Един от въпросите в анкетата беше свързан с това – *Получавате ли препоръки за извършването на повече движение в ежедневието си и от кого?*. Отговорите се разпределиха в две насоки: „ДА“ – 76%, „НЕ“ – 24%. Положителните отговори конкретизираха и от кого анкетираните получават най-често тези препоръки. В най-голям процент са от личния лекар – 55%, следват от рехабилитатора – 34%, от приятели – 9% и други – 6%.

В основа проучването на нормативните документи и анализа на анкетите, можем да направим следните заключения:

1. Методиката за работа с потребителите на дома предполага целенасоченост, планиране и системност и се явява основна предпоставка за поддържане на двигателната дейност на старите хора.

2. Ресурсите в лицето на потребителите, работният персонал, студенти-практиканти и условията в дома за стари хора имат необходимия потенциал за организиране на активна двигателна дейност на място и извън чертите на социалното заведение.

3. Отношението, интересът и мотивацията на старите хора към двигателната дейност се детерминира от опита, познанията, изградените двигателни навици, възможностите, условията, желанието и здравословното им състояние.

Задълбочената социална оценка и проучване на потребностите на старите хора могат де се приложат успешно в изготвянето на индивидуален план на потребителите на тези институции.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. Александрова, Н. (2007): *Психологически проблеми на старостта*. С:УИ.

2. Брехман, И. (1990): *Валеология – наука о здоровье*. Москва.

3. Военкинова, Ж. (2013): *Обучение на студенти за работа със стари хора* Сборник научни трудове от пътуващ семинар Шумен-Белград-Будапеща-Виена „Иновации в образованието". Шумен;

4. Иванов, П. (2012): *Профилактика на стареенето*. Велико Търново: Фабер.

Николова, С. (2008): *Реалности на корекционната работа с умствено изостанали ученици.* Русе: Сб. "Научни трудове" на РУ „А. Кънчев", Том 47, серия 5.2.; http://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/cp/5.2/5.2-9.pdf

5. Сотиров, Ч., Е. Люцканова, Т. Тасинов.(2013): *Проучване възможностите за рехабилитация и профилактика на преждевременното стареене чрез музикално-ритмичната гимнастика.* Сборник научни трудове от пътуващ семинар Шумен-Белград-Будапеща-Виена „Иновации в образованието". Шумен;

6. http://lex.bg/bg/laws/ldoc/2134405633] от 05.07.1999г. и ППЗЦП;

http://www.bgstuff.net/zakoni-i-normativni-aktove/drugi2/7653-metodiki-i-ukazaniya-na-agentziya-za-sotzialno-podpomagane;

http://lex.bg/laws/ldoc/-13038592;

Чавдар Георгиев Сотиров, гл. ас. д-р
sotir1965@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ТЕСТОВЕТЕ ЗА ОЦЕНКА НА ФИЗИЧЕСКАТА ДЕЕСПОСОБНОСТ В БЪЛГАРИЯ И РАЗВИТИТЕ ЕВРОПЕЙСКИ СТРАНИ

Чавдар Н. Стойчев, Илиян Г. Стойчев

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE TEST TO ASSESS THE PHYSICAL CAPABILITIES IN BULGARIA AND DEVELOPED EUROPEAN COUNTRIES

Chavdar N. Stoychev, Iliyan G. Stoychev

ABSTRACT: In this report, we will make a comparative analysis of tests to assess physical activity in Bulgaria and the test battery EUROFIT used in most European countries since 1988.

KEYWORDS: physical education and sport, physical abilities, physical fitness test battery.

Изследването е финансирано по проект № РД-10-576/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

В съвременните цивилизовани страни се наблюдава нарушено равновесие между организма на подрастващите и средата, което се изразява преди всичко в намаляване на двигателната дейност на днешния човек. Налице е парадоксалното противоречие, че колкото по-добре започва да живее съвременният човек и повече се ползва от придобивките на техническия прогрес, толкова повече се влошават условията за развитието на неговото тяло и функции.

Тези констатации повишиха твърде много необходимостта от оптимално физическо възпитание на младежта и особено на учениците от началните класове, повечето от които израстват в условията на „двигателен глад“.

Резултатите от проведените в България Национални изследвания на физическото развитие и физическата дееспособност на населението показват, че сегашните ученици се отличават с по-добро физическо развитие, т.е. с повисок ръст, с по-голямо тегло и с по-високи други антропометрически показатели в сравнение със своите връстници от преди 20, 30 и повече години, в същото време обаче те изостават по отношение на основните показатели на физическата дееспособност.

Сред различните мероприятия, чрез които следва да се направи преоценка за въздействието на цялата система на физическото възпитание на учениците, особено място се отделя на системното отчитане на тяхната физическа дееспособност.

Физическата дееспособност се определя, като комплексен показател за общото функционално състояние на човека и неговите двигателни способности, които зависят и от степента на развитие и проявление на основните двигателни качества [1]. Тя е в зависимост от физическото развитие, от пола, възрастта и наследствени характеристики. Подлежи на значително изменение под влиянието на околната среда и условията на живот, характера на трудовата дейност и преди всичко от обема, характера и насочеността на заниманията с физически упражнения спорт и туризъм.

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. Тази констатация е залегнала в основата на двете тестови батерии, които ще анализираме в този доклад.

Целта на настоящия доклад е да направим сравнителен анализ на тестовете за оценка на физическата дееспособност на учениците в България и тестовата батерия Еврофит, използвана в по-голяма част от държавите в Европа.

Поради ограничения обем на доклада само ще изброим добре познатите тестове оценка на физическата дееспособност в България, които се използват вече повече от 30 години и ще разгледаме по-подробно тестовата батерията **Eurofit.**

В системата на Българското училищното физическо възпитание се използват следните тестове за контрол и оценка на физическата дееспособност:

1. 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 4х50м*)* – 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.

2. Тестове за двигателните способности на учениците от V-XII клас:

- ***Бягане 50м*** – тестът е показател за бързината на учениците.
- ***300м гладко бягане*** (за момичета 6х50м.) и ***600м*** (за момчета 12х50м.) – 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).
- ***Ловкост*** – тестът е показател за координационната способност за зрителен контрол на манипулациите.

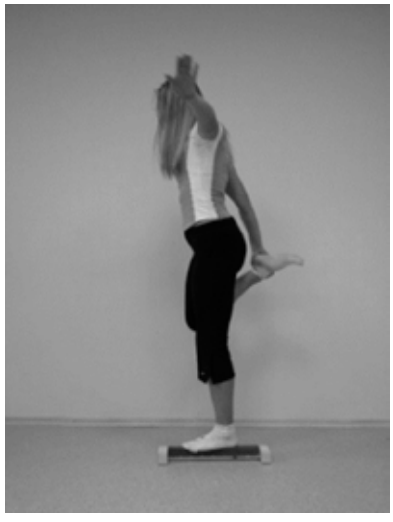
Тестовата батерията Eurofit е разработена от Европейския консултативен съвет по развитието на спорта за деца в училищна възраст и е била използвана в много европейски училища от 1988 г. насам. В нея се използва тестиране на физическите качества: обща издръжливост, сила и силова издръжливост, бързина, гъвкавост и равновесие чрез набор от тестове и се извършва в рамките на 35 до 40 минути, като се използва много просто оборудване.

Тест за равновесие – Фламинго (фиг.1).

Предназначен за измерване на статичното равновесие.

Място на изпълнение: равна площадка, на която има поставка с определени размери: дължина 50 см, ширина 30 см, височина 4 см. Повърхността на опорната площ се покрива с материал, който създава добро сцепление и я прави безопасна.

Начин на изпълнение: тестът представлява балансиране на един крак (удобния) върху поставката. Другият крак се сгъва в коляното и се повдига към седалището с помощта на едноименната ръка. Ученикът е длъжен да балансира в това положение в течение на една минута. Ако равновесието се загуби той отново заема изходното положение и про-



Фиг. 1. *Фламинго*

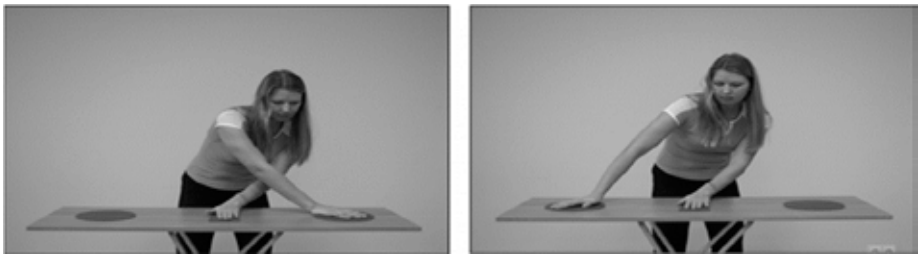
дължава теста. Повторните изпълнения се правят дотогава, докато продължителността на балансирането достигне една минута.

Отчитане и записване на резултатите: отчита се броят на стъпванията със свободния крак или с друга част на тялото върху пода, като хронометърът се включва повторно, след като се заеме отново устойчиво равновесие.

Колкото са по-малко стъпванията, толкова е по-устойчиво равновесието.

Честота на почукване (Plate Tapping) – фиг. 2.

Фиг.2. *Измерване на скоростта на движение на горните крайници*



Тестът е предназначен за измерване на скоростта на движение на горните крайници и по неговите резултати се оценява проявлението на скоростните способности на ученика – честотата на локалните движения.

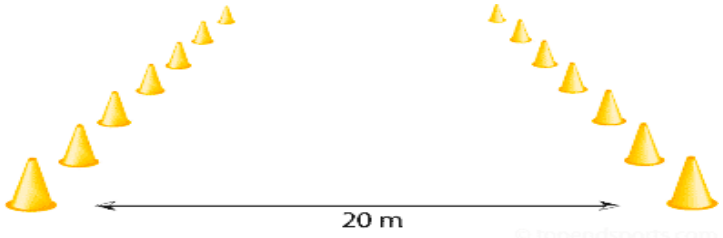
Начин на изпълнение: съдържанието на теста се заключава в последователно докосване на двете фигури с дланта на удобната ръка. Изследваният застава пред масата в разкрачен стоеж на ширината на раменния пояс. Слага лявата длан (дясната) на опорната площадка. Слага дясната (лявата) на левия (десния) диск. Трябва да се премества дланта на дясната (лявата) ръка от диск на диск, така че при движението тя да минава над дланта на лявата (дясната) ръка. Задачата се изпълнява с максимална скорост. Задължително всеки път се докосват левия и десния диск. Разрешава се пробен опит, за да може ученикът да реши с коя ръка да изпълнява теста.

Начин на измерване: измерването се извършва със секундомер, който се включва след команда и се спира след като ученикът направи 25 цикъла. Правят се два опита и се взема предвид по-добрият резултат.

Совалково бягане (фиг.3)

Тестът дава информация за оценка на общата (кардио-респираторната) издръжливост.

Фиг.3. *Совалково бягане*

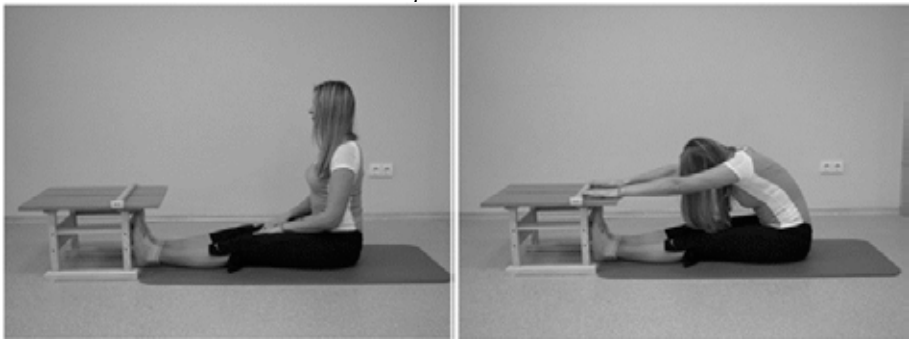


Тестирането се извършва на 20 метрова дистанция. Тестът започва с много бързо ходене или бавно бягане и завършва с бягане със скорост, която тестираният може да поддържа. Скоростта на ходене, а след това и на бягане се задава със звукови сигнали, записани на касетофон, честотата на които при всяка следваща минута прогресивно нараства. Следи се при всяко стъпване на стартовата или финалната линия, да се чува звуковият сигнал. Неточност в рамките на 1-2 m е допустима. Отчита се броят на пробягания от ученика 20-метрови отсечки до момента, когато той вече не може да поддържа зададената скорост.

Подвижност в тазобедрените стави (фиг.4)

Тестът е предназначен за измерване на гъвкавостта.

Фиг.4. *Измерване на гъвкавост*



Начин на изпълнение: изследваният сяда с обтегнати крака. Допира краката в страницата на пейката. Сгъва тялото и се старае да отмести линийката толкова далеч, колкото може. Прави го равномерно, без резки движения. Тестът се повтаря два пъти и се отчита по-добрият резултат.

Начин на измерване: резултатът се определя от положението на края на пръстите, които трябва да докосват линийката. Ако пръстите на едната ръка придвижват линийката по-далеко от пръстите на другата, резултатът се оценява по средната стойност. Тестираният трябва да остане в крайна позиция

най-малко 2 сек., за да се фиксира правилно резултата.

Сила на ръката

Тестът е предназначен е за измерване на максималната сила на мускулите сгъвачи на пръстите. Измерва се с ръчен динамометър.

Скок на дължина от място с два крака (фиг. 5)

Тестът дава информация за взривната сила на мускулите на долните крайници и за координацията на движенията.

Фиг.5. *Измерване на взривната сила на мускулите на долните крайници*

Тестът се изпълнява два пъти и се зачита по-добрия резултат.

Изправяне от тилен лег до седеж за 30 сек.

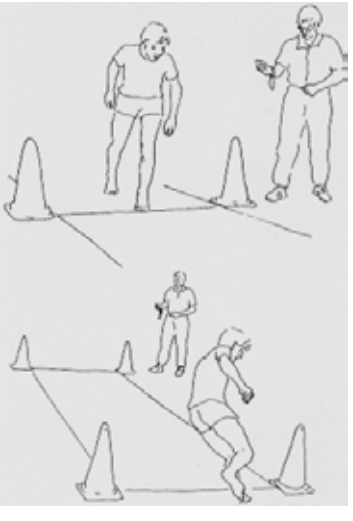
Тестът е показателен за скоростно-силовата издръжливост на мускулите на трупа.

Изпълнява се от изходно положение тилен лег ръце зад тила, краката сгънати в колената под ъгъл 90 градуса на гимнастическа постелка. Участниците изпълняват максимален брой изправяния за 30 сек., като лактите трябва да докоснат бедрата.

Совалково бягане 10х5 м (фиг.6)

Тестът е предназначен за оценка на бързината и координацията.

Начин на изпълнение: начертават се две успоредни линии на разстояние 5 м (линиите са дълги 1,5-2 м) и се ограничават с конуси или стойки. Тестираният застава зад едната ограничителна линия, като едното стъпало се поставя на линията, а другото в удобно положение. След сигнал бяга колкото може по-бързо към противоположната ограничителна линия, пристъпва я, обръща се и бяга към линията на старта. Когато я достигне, по същия начин я пристъпва и след обръщане продължава



Фиг. 6. *Совалково бягане 10х5 м*

в обратна посока. В тази последователност трябва да изпълни пет цикъла "нататък и обратно". Тестът се изпълнява само един път.

Отчитане и записване на резултатите: измерва се времето за изпълнение на пет цикъла и се записва в секунди.

Задържане във вис със свити лакти на висилка

Тестът е показателен е за измерване на силата и силовата издръжливост на ръцете и горната част на трупа.

Засича се времето до отказ.

Освен тези 9 (девет) физически теста Eurofit включва и антропометрични измервания на ръст, тегло и свързания с тях BMI (индекс за телесна маса).

След сравнителен анализ на двете тестови батерии за измерване, контрол и оценка на физическата дееспособност можем да направим следните изводи:

1. Тестовете за оценка на физическата дееспособност, използвани в България, са 4 за учениците от начален етап (1-4 клас) на основна образователна степен и 6 за останалите учащи, докато тестовата батерия Eurofit включва 9 еднакви теста за всички ученици. Прави впечатление различните тестове, използвани в България, за учениците от начален етап и по-големите от тях. Това според нас усложнява работата на учителите по физическо възпитание и спорт и затруднява проследяването и оценяването на развитието на физическата дееспособност на учениците в един по-дълъг период от време.

2. Тестовата батерия „Eurofit" включва и антропометрични измервания на ръста и теглото на учащите и изчисляване на техния индекс на телесна маса (BMI), което според нас е особено актуално измерване при все по-нарастващото затлъстяване сред подрастващите. Препоръчваме да се въведат подобни измервания и в българските училища в началото на всяка учебна година.

3. Двигателното качество бързина се измерва в България с 1 тест: „Бягане 50м" (от нисък старт), а в тестовата батерия Eurofit с 2-а: „Совалково бягане 10х5м" и „Честота на почукване" (Plate Tapping). Анализът на тестовете показва, че тестът, използван в България, е по-комплексен от използваните в „Eurofit" като дава информация за две от формите на проявление на бързината (честота на движенията и латентно време на двигателната реакция). Освен това, той се свързва с изискването за постигане на максимална скорост, което е и основна цел на спринтьорите в леката атлетика, а именно те се явяват за учениците като образец за бързина (Юсеин Болт). В тази връзка препоръчваме тестът да се свърже с официалната дисциплина от леката атлетика в зала „60м гладко бягане", за да могат учениците да сравняват своите постижения с тези на елитните спринтьори.

4. Двигателното качество сила е по-комплексно изследвано в тестовата батерия „Eurofit“. И в България, и в Европейските страни се използват тестовете „Скок на дължина от място с два крака“ (взривната сила на мускулите на долните крайници) и „Изправяне от тилен лег до седеж“ (силовата издръжливост на мускулите на трупа). Но при втория тест имаме няколко разминавания: в България този тест се изпълнява само от момичета (5.-12. клас), изходното положение е тилен лег, ръце зад тила, изпънати краката и условието за получаване на максимален резултат е постигането на определен брой (без ограничение във времето) повторения, съобразно възрастта. В тестовата батерия „Eurofit“ този тест се изпълнява от всички, при изходното положение краката са свити под ъгъл 90 градуса и условието е постигането на максимален брой за 30 сек. Силата на мускулите на ръцете и горната част на трупа в България се изследва с теста „Хвърляне на плътна топка с 2 ръце над главата“, като в 1.-4. клас топката е с тегло 1 кг и тестът се изпълнява от всички, а от 5. до 12. клас се изследват само момчетата с топката 3 кг. В тестовата батерия „Eurofit“ за същите мускулни групи се използват два теста: „Задържане във вис със свити лакти на висилка“ (силата и силовата издръжливост) и „Сила на ръката“ (максималната сила на мускулите сгъвачи на пръстите).

5. Двигателното качество издръжливост в България се изследва с теста Бягане на 200м (1.-4. кл.), 300м. (момичета 5.-12. кл.) 600м (момчета 5.-12. кл.) като, според нас, и трите варианта дават информация за скоростната издръжливост на учениците за разлика от теста използван в тестовата батерия „Eurofit“ („Совалково бягане“), който дава информация за общата (кардио-респираторна) издръжливост.

6. В тестовете за оценка на физическата дееспособност, използвани в образователната система в България, липсва тест, даващ информация за качеството гъвкавост и тест за равновесие, но има два теста, които дават информация за координационните способности на учениците (тест за пъргавина и тест за ловкост).

След направения сравнителен анализ на двете тестови батерии можем да обобщим, че като цяло тестовете „Eurofit“ дават по-комплексна информация за основните двигателни качества, стандартизирани са по пол и възраст и позволяват лесно проследяване на нивото на развитие на физическата дееспособност на отделните ученици през целия училищен период. Предимствата на тестовата батерия, използвана в България, са по-пълното изследване на координационните способности на учениците и диференцираните тестове по пол в пубертетния период.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Алексиев, Р. (2006): *Двигателна активност на детето в детската градина.* Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски".

2. Методическо указание за контрол и оценка на физическата дееспособност на учениците от I-IV клас. (1992), София.

3. Указание на МОНТ 1995/1996г. по физкултура (спорт). София.

4. http://www.topendsports.com/testing/eurofit.htm

Чавдар Николаев Стойчев, гл. ас. д-р
e-mail: chokolao@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски"
Катедра: ТМФВ и спорт

Илиян Георгиев Стойчев,
учител по физическо възпитание и спорт
VI ОУ „Еньо Марковски", Шумен
e-mail: ilianski1900@abv.bg

ЗА МУЗИКАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ ДЕЙНОСТИ НА БЪДЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ ПО МУЗИКА

Янна П. Рускова

OF MUSIC-PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS

Yanna P. Ruskova

ABSTRACT: The paper reflects the research of attitudes of students – future music educators, to basic music-pedagogical activities: music performing, conducting, composing, teaching. A new methodology is presented to identify the attitudes and professional direction by revealing the quality characteristics of the studied future music educators.

KEYWORDS: music-pedagogical activities, criteria and indicators for establishing a relationship, qualitative characteristics, future music teachers

Изследването е финансирано по проект № РД-10-584/04.04.2014 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“

Многостранна и многоаспектна е професията „учител по музика“. Сложността й се определя от необходимостта от тясна взаимовръзка на елементи, влизащи и в понятието учител, и в понятието музикант. В социален аспект е професия със събирателен характер – педагог, психолог, възпитател, артист, артист-инструменталист, певец, диригент, тонрежисьор, композитор, музиковед, режисьор, сценарист…

Модернизацията на системата за професионално музикално-педагогическо образование е призвана да способства за изграждането и утвърждаването на съвременния учител по музика, притежаващ необходимите качества за пълноценна професионална работа във *всички сфери на музикално-педагогическа дейност.* Актуално и модерно образование не е възможно без непрекъснатото съобразяване със спецификата на овладяваната професия, която се определя и от особеностите на нейния субект – личността на обучавания като субект на своята собствена дейност.

В тази връзка, статията отразява проведено изследване на отношението на студентите – бъдещи музикални педагози, към основни музикално-педагогически дейности: музикално-изпълнителска, диригентска, композиторска, педагогическа. Изследването е осъществено в Педагогически факултет на Шу-

менски университет „Епископ Константин Преславски“ в периода 2009-2013 г. Включва общо 332 единици диагностически данни (от четири теста), на 95 студенти от специалност „Педагогика на обучението по музика“.

За идентифицирането на отношението и самооценката за професионална насоченост към четири дейности, основни за музикалния педагог, са използвани четири теста на В. Петрушин [4:387-395], български вариант на А. Атанасова-Вукова: Тест 1 – към музикално-изпълнителска дейност, Тест 2 – към музикално-педагогическа дейност, Тест 3 – към композиторска дейност, Тест 4 – към диригентска дейност. И четирите теста включват по 30 въпроса. По своята същност са индивидуални, личностни, обективни, диагностични, за самооценка на професионални качества, с двуалтернативен отговор (вярно – да, невярно – не) [2:36-38; 5:43-46]. Ключът на тестовете отчита броя на съвпаденията. Определят се три нива. Според В. Петрушин, колкото по-голяма е степента на изразеност на отношението към определена дейност, толкова по-голям е и професионализмът на тестирания [4:387].

Освен оригиналната методика на изследване на В. Петрушин, за целта на настоящото изследване се предлага и **нов подход**:

- систематизиране на въпросите (съответно – и отговорите) *в три основни сфери* – когнитивна, мотивационно-ценностна, операционална, след проведен контент-анализ на същността им; за отнасянето на въпросите от четирите теста към трите сфери се изготви и тезаурус на дескрипторите на понятийно-категориалните им същности [6:243];
- определяне на *критерии, показатели и съответни нива*, съобразно тези три сфери;
- количествена и качествена характеристика на изследваните студенти.

Разработването на критериите и определянето на техните показатели за четирите теста е направено, като се има предвид, че изследването се основава на *самооценката* на студентите – бъдещи музикални педагози. Основни компоненти на тази самооценка са: когнитивен компонент – „Аз притежавам определени компетентности и личностни качества!“; мотивационно-ценностен компонент – „Аз мога да ги оценя! Аз знам защо (да) ги използвам и (да) действам!“; операционален компонент – „Аз знам къде, кога, колко, как (да) ги използвам!“.

Така обоснованите компоненти на самооценката детерминират новия критериално-оценъчен апарат на изследването, с три основни сфери критерии и показатели:

1. Когнитивна (информационна) сфера – знания за професията и професионалните дейности; разбиране на спецификата на професионалната дейност, на професионалното обучение, на професионалното развитие; познаване на собствените способности, индивидуални качества на личността, компетентности.

2. Мотивационно-ценностна сфера – *мотиви* за избор на професионално образование, за учене, за достигане на поставени цели при развитието в желана професия/професионална дейност; *заинтересованост* от получаването на знания, придобиването на умения и компетентности в процеса на обучение; *осъзнаване* на необходимостта от професионално самоопределение на основата на съотнасяне на своите професионални намерения с личностни възможности, адекватно отношение към себе си като субект на професионално самоопределение; творческо отношение към професионална дейност/роля/учебна дисциплина; убеденост, концепции, вяра, отношение в/за/към професионалната дейност в етапа на образование, на овладяване на професията.

3. Операционална сфера – способности за реализация на целите; способност към рефлексия; проявление на творчески потенциал, активност, комуникативност и самостоятелност; целеполагане, отговорно изпълнение, самоконтрол и самооценка за достигане на резултати в определена професионална дейност/роля/учебна дисциплина.

Аргументирани са следните ***критерии, показатели и съответните им нива***:

Критерий	**Показатели**
Когнитивен	***Познаване и разбиране на*:** *същността, особеностите и изискванията* на/за професията/професионалната дейност и кариерното развитие; *процеса* на основни професионални дейности; необходимите *знания, умения и компетентности* за успешна професионална дейност; *себе си* – самооценка на способности, ЗУК, лични качества.
Мотивационно-ценностен	Положително *отношение* към професионалната кариера, професия, професионална дейност – социална значимост, престиж, материална и личностна ценност. *Интерес, желание, потребност, мотиви* за професионална кариера, професия, професионална дейност, учене, развитие и саморазвитие. *Осъзнаване и убеденост* на важността на професионалното развитие и саморазвитие в процеса на обучение за професионална творческа самоизява и успешност в обучението и кариерата. *Ценностна самооценка* на действия, на варианти на решения, на достойнства и недостатъци. *Стремеж* за одобрение от социалната група (състуденти, преподаватели, родители, приятели).

Операционален	Ориентираност към *креативност* – за намиране на начини за работа и за усвояване на нови технологии, стремеж към творческо самоизразяване, оригиналност. Възможности за реализиране на *планиране и целеполагане*. *Активност, трудолюбие, отговорно отношение и отговорно изпълнение* на задачи и дейности за достигане на резултати и успех в определена професионална дейност/роля/дисциплина. Търсене и намиране на средства за *самоусъвършенстване и самореализация* – самоанализ, самообразование, саморегулация, самоконтрол, самооценка.

Таблица №1. *Критерии и показатели за изследване на отношението на бъдещите музикални педагози към основни професионални дейности*

Резултатите от апробирането на предложения нов подход за изследване на отношението на студентите към основни музикално-професионални дейности потвърждават ефективността на модела [1; 3]: получени резултати *0,878* за коефициент на надеждност и *0,735* за валидност.

Получените резултати от изследването се **интерпретират** в следните **насоки**:

- отношението на *всеки студент към съдържанието на всеки въпрос от всеки тест*;
- отношението на *всички студенти (по курсове и обобщено) към съдържанието на всеки въпрос от всички тестове*;
- *степен на изразеност (в три нива)* на отношението към определена музикална дейност на *всеки студент*;
- *степен на изразеност (в три нива)* на отношението към определена музикална дейност на *всички студенти* – по курсове и обобщено;
- отношението на студентите съобразно аргументираните *три групи критерии и показатели – когнитивен, мотивационно-ценностен, операционален, както и съответните им нива*;
- *динамика* на степента на изразеност на самоопределението към определена дейност – сравнение между всички студенти от II курс, II-III и II-IV курс;
- *сравнителен анализ* – резултати → възраст-пол-успех.

Ниво	Характеристика
ВИСОКО	*Проследява се при студенти, които имат:* изградена представа и положителна самооценка за своята бъдеща професия и професионална дейност; формирана мотивационно-ценностна сфера за образователния етап от своето развитие; поглед за близките и далечни перспективи на своята бъдеща професионална дейност; заинтересованост от наличието и развитието на професионални възможности.
СРЕДНО	*Проявява се при студенти, които:* имат неясна, неокончателно изградена представа за същността на своята бъдеща професионална дейност; носители са на неокончателно изградена мотивационно-ценностната основа на професионалната си дейност; имат неясни намерения и планове за близката си професионална перспектива; не са истински заинтересовани от развитието на потенциалните си професионални възможности.
НИСКО	*Установява се при студенти, които:* нямат представа за своята настояща и бъдеща професионална дейност; посочват, че изборът им на професия често е наложен от влиянието на външни случайни фактори; имат слаборазвита мотивационно-ценностна система; нямат положително отношение към професионалното си развитие; не определят своята близка професионална перспектива; не са заинтересовани от развитието на своите потенциални професионални възможности.

Таблица №2. *Характеристика на нивата на отношение на бъдещите музикални педагози към основни професионални дейности*

Анализът на резултатите произтича от целта и задачите на изследването, съобразно качествената характеристика на същността и спецификата на въпросите в използваните тестове. Тълкуването на съответните им отговори се насочва към изследваните три сфери. За целта се представя пълна **интерпретация на качествената страна** на същността на всички въпроси от четирите теста – 120 бр. (на основата на изведения тезаурус), насочена към спецификата на посочените по-горе три сфери [6:94-98; 117-121; 140-144; 162-165]. Например: интерпретацията на въпрос 3 от Тест №1 „На педагогическата практика в училище/детската градина аз предпочитам да демонстрирам музикалните

произведения на записи, отколкото чрез собственото си изпълнение“ е: „Разбира, оценява значението и преимуществата на собственото, живо изпълнение пред записите; предпочита да го прави – желание, потребност, интерес; самоизява – демонстрира уменията си; емоционална устойчивост – не се притеснява от това.“

Обобщените данни от всички резултати, от четирите теста, показват, че като цяло студентите от специалност „Педагогика на обучението по музика“ имат положително отношение (според оригиналната методика на В. Петрушин) към основните професионални дейности – преобладаващи средни и високи общи нива. (*Таблица №3*)

Дейност / Ниво	И	МП	К	Д	Σ
Високо ниво	40%	23%	9%	29%	25%
Средно ниво	52%	59%	57%	52%	55%
Ниско ниво	8%	18%	34%	19%	20%

Таблица №3: *Общо ниво на отношение на всички изследвани студенти към основните музикално-професионални дейности*

Легенда: И – изпълнителска дейност; МП – музикално-педагогическа дейност; К – композиторска дейност; Д – диригентска дейност; Σ – средни данни.

Средно 1/5 от студентите, обаче, заявяват общо ниско ниво на готовност и насоченост за работа в тези дейности. Причините за тези неуспехи могат да се разкрият чрез конкретните критерии, показатели и нива, отразени в следващата *Таблица№4.*

	Високо ниво					**Средно ниво**					**Ниско ниво**				
	И	МП	К	Д	Σ	И	МП	К	Д	Σ	И	МП	К	Д	Σ
К	26	27	13	42	27	54	52	46	41	48	20	21	41	17	25
МЦ	31	64	9	84	47	49	22	50	14	34	20	14	41	2	19
О	35	2	1	9	12	49	27	36	54	42	16	71	63	37	46

Таблица №4: *Обобщени данни за отношението на студентите към основните музикално-професионални дейности според трите критерия (%)*

Легенда: И – изпълнителска дейност; МП – музикално-педагогическа дейност; К – композиторска дейност; Д – диригентска дейност; Σ – средни данни; К – когнитивен критерий; МЦ – мотивационно-ценностен критерий; О – операционален критерий.

Според аргументираните критерии и показатели в три основни сфери се установява преобладаващо много добро ниво по отношение на когнитив-

ността и мотивационно-ценностната сфера (високи и средни нива) и преобладаващо ниски нива за операционалността в готовността за професионална дейност. Това означава, че като цяло студентите – бъдещи учители по музика, знаят, мотивирани са, но се затрудняват в това как да постигнат успехи и развитие, как да се самоусъвършенстват в/чрез музикално-професионалните дейности.

Детайлният анализ на всеки един резултат, получен чрез аргументираната методика на изследване, определя основни тенденции, насоки за развитие и корекция на конкретния статус на изследвания компонент на отношение към определена основна музикално-педагогическа дейност. Внимателното им анализиране и съобразяване с тях е предпоставка за успешност в специфичния нелек процес на изграждане на бъдещия учител по музика.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аванесов, В. *Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики*. http://testolog.narod.ru/Obrasov21.html

2. Александрова, А. (2009): *Тестиране в образованието*. Пловдив

3. Олейник, Н. *Тест как измерение уровня знаний и трудности заданий в современной технологии обучения*. http://opentest.com.ua/test-kak-instrument-izmereniya-urovnya-znanij/

4. Петрушин, В. (2008): *Музыкальная психология*. М.: Академический проект; Трикста

5. Русков, С. (2013): *Оценяването на MIDI-проект на студентите от специалност „Педагогика на обучението по музика“*. Дисертация

6. Рускова, Я. (2013): *Професионално самоопределение на студентите – бъдещи учители по музика*. Дисертация

Янна Павлова Рускова, гл. ас. д-р
yannaruskova@gmail.com
ШУ „Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет