СБОРНИК
НАУЧНИ ТРУДОВЕ

от

пътуващ семинар

ОДРИН – ЧАНАККАЛЕ – ДИДИМ

27.04.2018 – 04.05.2018

ИНОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИЕТО

Шуменски университет
„Епископ Константин Преславски“
Педагогически факултет

Шумен, 2018

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

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

Съставител

доц. д-р Чавдар Георгиев Сотиров

Коректори

доц. д-р Ганка Иванова Янкова
д-р Веселина Николаева Илиева

© Авторски колектив, 2018
© Издателство „Фабер“, 2018

ISBN: 978-619-00-0783-8

◆

Формат 70x100/16

Печатни коли 29,5

◆

FABER – (062) 600 650

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

www. faber-bg. com

Съдържание

Благомир К. Папазов – ЗА ИЗРАЗНИТЕ ВЪЗМОЖНОСТИ НА ЖИВОПИСТА 7

Божена Л. Такворян-Солакян – ТВОРЧЕСКИ ПРОЦЕСИ И СОЦИЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРЕВЕНЦИЯ 11

Валери Хр. Чакалов – ЗА ВИЗУАЛНИТЕ ИЗКУСТВА 18

Ваня М. Джамбазова – КЛАВИРНОТО ОБУЧЕНИЕ КАТО ХУДОЖЕСТВЕНО-ПОЗНАВАТЕЛЕН ПРОЦЕС – МУЗИКАЛНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКА ХАРАКТЕРИСТИКА 21

Васил Ив. Василев – ПРОФЕСИОНАЛНО ОРИЕНТИРАНЕ В БЪЛГАРИЯ – ИСТОРИЧЕСКИ АСПЕКТИ 33

Веселина Р. Иванова – ДЕМОГРАФСКА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ОБЩИНА ШУМЕН 41

Веселина Н. Илиева – ПРАВА НА ДЕЦАТА БЕЖАНЦИ В ПРОИЗВОДСТВОТО ПО ОЦЕНКА НА МОЛБАТА ЗА ЗАКРИЛА 57

Виолета Ив. Кюркчийска – НАЧАЛНО ОГРАМОТЯВАНЕ В УСЛОВИЯ НА ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ 64

Гергана Кирилова – ОРГАНИЗАЦИЯ НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ 76

Димитър И. Балкански – ВЪЗПРИЕМАНЕ НА ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ИЗОБРАЗИТЕЛНОТО ИЗКУСТВО ОТ ДЕЦАТА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ 83

Димитър Н. Чолаков – СЪВРЕМЕННАТА ЖИВОПИС – ЖИВОПИС НА ВНУШЕНИЕТО 94

Евгения С. Иванова – ИЗКУСТВОТО В ОБУЧЕНИЕТО И ВЪЗПИТАНИЕТО (ИСТОРИЧЕСКИ ПРЕГЛЕД) 98

Жанета Д. Кацарова – ЗАВРЪЩАНЕ НА БЪЛГАРСКИ КОЛЕДНИ ПЕСНИ ОТ МОЛДОВА. ЗА ТРАДИЦИЯТА В КОНЦЕРТА И КОНЦЕРТНИТЕ ТРАДИЦИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ПИАНО 104

Живка Е. Военкинова – ПРЕВЕЦИЯ НА ПРЕСТЪПНОСТТА 110

Зейнур М. Мустафа – ПОВЕДЕНИЕТО И НЕГОВИЯТ СМИСЪЛ 117

Ивайло Ив. Буров – ПРИЛОЖЕНИЕ НА ИНФОРМАЦИОННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЛЕМЕННОТО КОНЕВЪДСТВО И ОБУЧЕНИЕТО НА ФЕРМЕРИ 122

Йорданка Ст. Пейчева – ДИДАКТИЧЕСКИ ПОДХОДИ И ИНСТРУМЕНТИ ЗА ОСЪЩЕСТВЯВАНЕ НА РЕФЛЕКСИВНА ДЕЙНОСТ В ПРОЦЕСА НА ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ... 130

Ирина Б. Стоянова, Чавдар Г. Сотиров – ИГРОВИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ 138

Калина Ив. Алексиева – ПРОУЧВАНЕ НА МАТЕМАТИЧЕСКИТЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ НА ДЕЦА, ЗАВЪРШИЛИ ПОДГОТВИТЕЛНА ГРУПА..... 149

Керанка Г. Велчева – СТРУКТУРНИ КОМПОНЕНТИ НА ПРОЦЕСИТЕ В ПРОИЗВОДСТВЕНИТЕ ТЕХНОЛОГИИ 163

Крум Ст. Минев – ПРОБЛЕМЪТ С АГРЕСИЯТА ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА УЧИТЕЛИТЕ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ 177

Лилия Цв. Лозанова – АСПЕКТИ НА МАТЕРИАЛНИТЕ ЦЕНОСТИ ПРИ УЧЕНИЦИ И СТУДЕНТИ..... 186

Люба Ат. Златкова – ЕКЗОТЕРИЧНО И ЕЗОТЕРИЧНО КАТО ПРОЯВЛЕНИЕ НА ФОРМАТА И СЪДЪРЖАНИЕТО В НАРОДНОТО ИЗКУСТВО 191

Маргарита Й. Генчева – МНОГОГЛАСНАТА ДИКТОВКА В СОЛФЕЖНАТА ДЕЙНОСТ 198

Маргарита И. Рачева – ОЦЕНЯВАНЕ НА УЧЕБНИТЕ ПОСТИЖЕНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ – ВАЖЕН ЕЛЕМЕНТ НА СЪВРЕМЕННИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЕН ПРОЦЕС..... 202

Мари А. Мануелян – ПРЕВЕНЦИЯ НА НАСИЛИЕТО – ИЗБРАНИ АСПЕКТИ ОТ КОНЦЕПЦИЯТА MIT-EIN-ANDER „ЗАЕДНО“ В ОБЛАСТ БРАНДЕНБУРГ, ГЕРМАНИЯ 210

Мартин С. Базелков – ПРОУЧВАНЕ ОТНОШЕНИЕТО НА РОДИТЕЛИ ОТНОСНО ФИЗИЧЕСКОТО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТА В УЧИЛИЩЕ..... 216

Меглена Ж. Апостолова – НОВАТОРСТВО И ТРАДИЦИЯ В КОМПОЗИЦИОННИТЕ ТЕХНИКИ НА АВАНГАРДНАТА МУЗИКА НА XX ВЕК 223

Милослава Р. Янкова – АНОМИЯТА КАТО СОЦИАЛНО ОТКЛОНЕНИЕ.... 233

Мирослав К. Недялков – АСПЕКТИ НА ХАРМОНИЯТА ПРИ УЧАСТИЕТО НА ТИМПАНИТЕ В ПРОЦЕСА НА СИМФОНИЗАЦИЯ НА ОРКЕСТРОВАТА МУЗИКА ПРЕЗ XVIII ВЕК..... 244

Наталия И. Витанова – ОБРАЗОВАНИЕТО НА XXI ВЕК..... 253

Наташа Л. Колева – НАГЛАСА НА СТУДЕНТИТЕ КЪМ ЕЛЕКТРОННОТО ОБУЧЕНИЕ 264

Николай М. Андриянов – ЗА ПРОЯВИТЕ НА ФУНКЦИОНАЛНА ИНВЕРСИЯ В СИМФОНИЯ № 1 НА Л. ВАН БЕТОВЕН 273

Николай Я. Николов – НОВОТО ПЕДАГОГИЧЕСКО ПРОСТРАНСТВО В ОБУЧЕНИЕТО ПО ФЕХТОВКА 285

Полина С. Цонкова, Надежда Г. Йорданова-Стоянова – ПРОФЕСИОНАЛНА АДАПТАЦИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ НА УЧИТЕЛИ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ – МЕТОДОЛОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ В КОНТЕКСТА НА НАУЧНО СЪОБЩЕНИЕ 289

Росина Даниелова – ДИДАКТИЧЕН АНАЛИЗ НА УЧЕБНАТА ПРОГРАМА ПО „ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО“ ЗА V КЛАС 295

Росица П. Михайлова – МЕЖДУНАРОДНИ ИЗМЕРЕНИЯ НА СТАНДАРТИТЕ В СОЦИАЛНА РАБОТА С ГРУПА 304

Ростислава Г. Тодорова-Енчева – ЗАБРАВЕНИТЕ ЗОГРАФИ НА ШУМЕН: „НАПИСА РУКА РАДУШЪ (ДИМИТРОВ)“ 310

Светла Петкова – ИГРОВА ТЕХНОЛОГИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В „КОНСТРУИРАНЕ И ТЕХНОЛОГИИ“ 316

Светлана Ас. Игнатовска – ОСНОВНИ МЕТОДИ НА СОЦИАЛНА РАБОТА ПРИ ДЕЦА С ПОВЕДЕНЧЕСКИ И ЕМОЦИОНАЛНИ РАЗСТРОЙСТВА 322

Светлозар П. Вацов – УПРАВЛЕНИЕТО НА ОБРАЗОВАНИЕТО КАТО НАУКА 328

Светозар Й. Чилингиров – НЯКОИ ПРОБЛЕМИ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ДИСЦИПЛИНАТА „РИСУВАНЕ“ В СПЕЦИАЛНОСТ ПОИИ 337

Севджихан А. Еюбова – КАКВИ СА ФУНКЦИИТЕ НА АВТОАГРЕСИВНИТЕ ПОВЕДЕНИЯ 342

Северин П. Акерски – ПРОУЧВАНЕ МНЕНИЕТО И ОТНОШЕНИЕТО НА РОДИТЕЛИ КЪМ ЗАНИМАНИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ С БОЙНИ ИЗКУСТВА В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНА ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН 348

Снежана Г. Въчева – КВАЛИФИКАЦИЯТА НА ДЕТСКИТЕ УЧИТЕЛКИ ПРЕЗ ПЕРИОДА 1944-1948 Г. 354

Снежана Лазарова – ПРОЕКТЪТ – ФОРМА ЗА ОВЛАДЯВАНЕ НА ОСНОВИТЕ НА ГРАЖДАНСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ 360

Снежана Х. Николова – СОЦИАЛНОТО РАЗВИТИЕ НА ДЕЦА С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ В ПРИОБЩАВАЩА СРЕДА 367

Снежанка Д. Георгиева – ПОЛИФУНКЦИОНАЛНОСТ НА ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИЕТО ПО СЪВРЕМЕНЕН БЪЛГАРСКИ ЕЗИК..... 379

Стефан Х. Базелков – ЕФЕКТИВНОСТ НА ТЕХНИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА ПО ФУТБОЛ НА 15–16-ГОДИШНИ УЧЕНИЦИ ... 390

Стефан П. Русков – ВЪЗМОЖНОСТИ НА МОБИЛНОТО ПРИЛОЖЕНИЕ CAUSTIC 3 ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА ДИГИТАЛЕН АРАНЖИМЕНТ 395

Стефка Ив. Будакова – НАУЧНО ДОКУМЕНТИРАНЕ И ИЗСЛЕДВАНЕ НА ФОЛКЛОРА В ШУМЕНСКО 399

Теодора Ж. Игнатова, Николай К. Николов – ВЪЗМОЖНОСТ ЗА ПОДОБРЯВАНЕ НА ДИНАМИЧНАТА ГЪВКАВОСТ НА ФУТБОЛИСТИ СЪС СРЕДСТВАТА НА АЕРОБИКАТА..... 409

Теодора Н. Симеонова – НИВО НА АГРЕСИЯ ПРИ СПОРТУВАЩИ И НЕСПОРТУВАЩИ УЧЕНИЦИ 415

Тодорка Малчева – ПРОЯВИ И ИНДИВИДУАЛНОСТ НА ТРАДИЦИОННОТО БЪЛГАРСКО МНОГОГЛАСИЕ..... 421

Христина Коларова-Василева – ФОРМИРАНЕ НА СУБЕКТИВНА (ИНДИВИДУАЛНА) ПОЗИЦИЯ НА БЪДЕЩИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ В ПРАКТИЧЕСКОТО ОБУЧЕНИЕ НА СОЦИАЛНИТЕ РАБОТНИЦИ 428

Чавдар Г. Сотиров, Вера А. Стоянова – РОЛЯТА НА ПОМОЩНИК-ВЪЗПИТАТЕЛЯ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА 434

Чавдар Н. Стойчев – ПРОУЧВАНЕ НА МНЕНИЕТО НА НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ ЗА НОВИТЕ УЧЕБНИ ПРОГРАМИ ЗА ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНА ПОДГОТОВКА ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ 441

Юлияна Г. Панова – ПРОТРАНСТВЕНО-ВРЕМЕВА ОРГАНИЗАЦИЯ НА ДИРИГЕНТСКИЯ ЖЕСТ 448

Янко В. Янков – СЪСТОЯНИЕ И УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ НА ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИЯ БАСКЕТБОЛ В СЕВЕРОИЗТОЧНА БЪЛГАРИЯ – ЕКСПЕРТНО ПРОУЧВАНЕ 457

Янна П. Рускова – УРОКЪТ ПО МУЗИКА – СЪВРЕМЕННИ ТЕОРЕТИЧНИ АСПЕКТИ 463

ЗА ИЗРАЗНИТЕ ВЪЗМОЖНОСТИ НА ЖИВОПИСТА

Благомир К. Папазов

ABOUT THE EXPRESSED POSSIBILITIES OF PAINTING ART

Blagomir K. Papazov

ABSTRACT: Thanks to its characteristic imagery painting art can contain a variety of ways of visual impact. In painting art, individual techniques have their own specific characteristics.

KEY WORDS: painting arts, techniques, abstract and experimental, visual, color

Изследването е финансирано по проект № РД-08-132/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Изразителността (от лат. *exprimere*) се отнася към резултата на прехода от постижимото към сетивното. В изобразителното изкуство е свързано със способността на творбите да предават външен израз, да символизират и демонстрират художествени идеи и естетически послания. Основата на изразяването е свързана едновременно с възприемането и раждането на мисълта и емоциите. В естетически аспект изразяването се разглежда многостранно – то е способност на субекта; специфично отношение между субекта и света (в частност чрез творбата на изкуството); действие, чрез което творбите създават или „пренасят“ изразни естетически качества. В естетиката се разглеждат две основни теории на изразяването – транзитивна и нетранзитивна. Транзитивното изразяване се отнася за възпроизвеждането на вече съществуващи идеи и чувства, а нетранзитивното е носител на своеобразен творчески порив, който носи или създава нещо ново в усещанията. Ницше, Фидлер и Фройд разглеждат изразяването като „нагон“ или „порив“, който „изважда“ наяве нещо скрито и установява приемственост между субекта и света. За американския естет и теоретик Рудолф Арнхайм изразяването е *основен акт на възприемането, защото всеки досег с реалността е активен и задейства автентична визуална мисъл.*

Изразните средства на живописта имат пряко отношение към нейната художествена образност, поради което тяхното познаване е от съществено значение както за живописеца, така и за възприемащия. Постигането на художествения израз в живописта се осъществява благодарение на използването на цвета (баграта), композиционното изграждане, цветното петно, колорита, линията, формата, обема, фактурата, перспективата, светлосянката, участието на деформацията и пр.

Основно изразно средство на живописта е ***цветът***. Като незаменим фактор за пресъздаване на материалните свойства на предметния свят цветът има многоаспектно качествено визуално и едновременно емоционално въздействие. Цветът като обект на философски, научни и изкуствоведски изследвания е едно от най-сложните за дефиниране понятия. Още в античността Демокрит и Аристотел формулират определения за цвета. Арабският учен ал Фараси през XIV век обяснява принципа на дъгата. Особена заслуга в науката, свързана с теория на светлината и цвета, имат Исак Нютон, Йохан Гьоте (с труда си „Теория за цвета"), Кристиан Хюйгенс, Томас Юнг, Макс Планк, Алберт Айнщайн и др.

Опитите за изследване същността на цвета разширяват възгледите, но дефинициите обикновено са обвързани с различни подходи, което още повече ги усложнява. От друга страна, често срещано в практиката е равнозначното използване на понятията „тон" и „цвят", което е погрешно, защото в един тон могат да съучастват няколко цвята, т. е тонът се получава при целенасочено смесване на цветове. Не толкова отделният цвят, а преднамереното боравене с палитрата от багри и тонове, използването на степенувания, рефлекси, контрасти и останалите изразни възможности на колоритното решение в картината разкрива нейния смисъл и емоционално послание.

Разглеждайки възприятията към цветовете, известният френски поет и философ Пол Валери споделя: „*Повечето хора ги виждат повече с ума, отколкото с очите. Вместо цветни пространства те усвояват понятия…Гледат по-скоро с помощта на лексиката, отколкото с ретината*." Василий Кандински отбелязва, че цветът не съществува без формата, той „*не се разпростира до безкрай*." „*Когато цветът е богат, формата е съвършена*" – споделя Пол Сезан. Според френския авангардист Жак Вийон (брат на световноизвестният художник Марсел Дюшан), „*Багрите стават стойности, които, свързани помежду си, след първото съзвучие, създават онова състояние на възприемчивост, което позволява на съзнанието да се увлече в ритмичен устрем и да се поддаде на чара на дадена творба*."

Усещането за цвят е породено от ефекта на отразената светлина от обектите и предметите. Те имат свойството да поглъщат една част от светлината и да отразяват друга, която всъщност представлява оптическото впечатление за определен цвят. В този смисъл цветовете са пряко обвързани и зависими от светлината, от нейното количество, интензивитет, начин на въздействие и отразяване. Спектралните цветове са видимите цветове на дъгата – червен оранжев, жълт, зелен, син, индигов и виолетов. *Основни* са тези, които не могат да

се получат при смесване – жълт, червен и син. Останалите, получени при смесване с основните, се наричат *съставни* или *производни*. При смесването на два основни цвята се получава цвят, който наричаме *допълнителен* на третия основен (напр. на жълтия цвят, допълнителен е виолетовият). Цветовете се делят на две големи групи – *хроматични* и *ахроматични*. Всички стойности от чисто бял до чисто черен цвят (т. нар. скала на сивите цветове) са ахроматични (неутрални) цветове, на които величината за измерване е тяхната светлота. Хроматични са т. нар. „спектрални цветове", получени за пръв път чрез пропускане на сноп светлина през стъклена призма от Исак Нютон, през 1669 г. Цветовете могат да се разглеждат също като *топли*, *студени* и *неутрални*, в зависимост от усещането, което излъчват. Понятията „топло" и „студено" в живописта не се отнасят само към конкретни цветове. Например зеленият цвят може да се нарича „топъл", когато в него преобладава участието на жълтия, а студен – когато преобладава синият. Един цвят от групата на студените може да бъде условно „по-топъл" от друг – например при сините цветове ултрамаринът е по-топъл от кобалта. Положени един до друг, цветовете си влияят оптически, а в определени случаи, когато контрастират помежду си се наричат *контрастни цветове*. Най-силен е контрастът между отделни двойки спектрални цветове (напр. жълт – виолетов), както между черния и белия цвят.

Почти всички цветове се получават в резултат на смесването в различни съотношения на основните цветове и са познати под наименованието *първични* цветове. Получените цветове при смесване на два първични цвята се наричат *вторични*. Когато се смесят два различно оцветени пигмента или бои, светлината, с която се осветява сместа, ще проявят свойства, характерни за двата пигмента. При смесване в равни пропорции на трите първични цвята (при смесване на основните) ще се получи светлосив цвят, а когато се смесят равностойно техните три вторични цвята, се получава черен цвят. Чистотата на цвета зависи предимно от свойството да отразява по-голямо количество светлина (лъчи) на собствения си цвят и да поглъща по-голямо количество от останалите светлинни лъчи. Понятието ни за чистота на цвета често се препокрива с неговата наситеност. Най-голяма наситеност имат спектралните цветове, а най-малка – ахроматичните. За живописеца наситеността на цвета е мярка за неговата сила или интензивност. В художествената практика е прието един и същ цвят с различна величина на интензивност да се нарича слаб или силен. Когато се сравняват според наситеността си цветовете могат да бъдат силно интензивни, средно интензивни и слабо интензивни. Силата на израза на интензивитета може да се регулира чрез смесване с ахроматични цветове или с разреждане. Друга важна характеристика, която се използва за количествено определение на цвета, е яркостта или „светлотата". Опитният живописец сравнява яркостта на два различни цвята чрез използване на еквивалентен по стойност друг цвят. Яркостта и осветеността на цвета в различните си участия в живописната творба имат водеща роля за постигане на желания художествен израз.

Посредством взаимното участие на цвета (баграта) с другите елементи на художествената форма в живописта се изтъква цялостната колоритна характеристика на изобразяемото. Емоционалното въздействие на цвета в живописта е от съществено значение за изразните художествени качества на творбите. Цветовете имат своеобразно вътрешно звучене, засягащо душевната емоционалност на твореца и възприемащия творбата. В сравнение с останалите изразни средства цветът има най-силно емоционално въздействие. Като основно изразно средство в живописта цветът играе съществена роля при организиране на светлината, пространството и конструкцията на творбата. Цветът изпълнява обединяваща роля в пространствено отношение. При използването му като фон се допринася за взаимно приобщаване на изображенията, за степенуване на тяхната багрена, формена и планова организация.

Освен психо-физиологично и конструктивно въздействие цветовете имат и своя символика. За изкуството на живописта е специфично да извлича символните белези на особеностите на сетивното излъчване на цвета. Докато образът е способен да символизира във всичките си аспекти, включително и немиметичните (т. е. неподражателните), то цветът в различните си измерения и форми на участие може да носи определен символичен смисъл. Символът на цвета в живописта произтича от идеята на творбата и авторовото художествено послание.

Участието на цветовете в живописната композиция не е самостойно и необвързано с останалите изразни компоненти. При взаимодействието между цветовете важна роля оказват принципите на контраста, степенуването, балансирането и противопоставянето им между различните им свойства и изразни възможности (топли, студени, контрастни, локални и пр.). Качествата и излъчването на всеки използван от живописеца цвят зависи от връзките му с другите и главно със съседните.

Разнообразието от техники и технологии, съчетанията между тях и предизвикателствата на експерименталните подходи, предполагат максимално разгръщане на художествено-изразните пластични възможности на съвременното живописно изкуство. В новаторските търсения на изказа в абстрактната и експерименталната живопис художественият създателен процес обхваща различни начини за преобразуване визията на творбата. Използват се многообразни технологии като наслагвания на бои, колаж, пикаж, квилинг (хартиени ленти), хартиена каша, книжна пластика, текстурирана хартия или платно (с повишена фактурност) и др. В отделни случаи се забелязват и комбинации с изразните възможности на други изкуства (например с фотография, съвременните възможности на дигиталното принтиране и др.). Тези нетрадиционни похвати обогатяват и разнообразяват палитрата на изразително-художествените живописни средства, като провокират иновативни подходи на авторските решения, носещи почерка на индивидуалния творчески акт на художника живописец.

ТВОРЧЕСКИ ПРОЦЕСИ И СОЦИЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРЕВЕНЦИЯ

Божена Л. Такворян-Солакян

CREATIVE PROCESSES AND SOCIO-PEDAGOGICAL PREVENTION

Bozhena L. Takvoryan-Solakyan

ABSTRACT: To generate creative processes, several directions of work can be considered as a tool for prevention in social pedagogy. The so-called. discussion methods (different types of discussions, debates, problem solving, brainstorming, etc.). New educational technologies and learning strategies significantly change the education priorities for the type of personality to be trained in the educational establishments. Various variants can be used to better develop creative processes.

KEY WORDS: educational technologies, discussion methods, creativity, prevention, socio-pedagogical process.

Изследването е финансирано по проект № РД-08-129/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

В основата на съвременната модернизация на обучението все по-ярко се откроява като глобална тенденция социално-ориентираното и строго регламентирано (даже в своите развиващи модификации) обучение постепенно да се заменя с ***личностно-хуманистичната образователна ориентация***. Все повече учени издигат идеята, че съвременното училище трябва да бъде ***антропоцентрично*:** в центъра на всички учебно-възпитателни въздействия да е творческата изява на конкретния ученик; начините и формите за организация на цялостния училищен живот в максимална степен да стимулират неговото личностно развитие.

За социално педагогическата превенция акцентирането върху тази главна цел изисква коренно преустройство на основните образователни компоненти на традиционното училище: роля, функция, учебно съдържание, форми и методи на обучение, функции на учителя и на ученика.

Тези постановки са отправна точка към създаване на нов тип училище, отличаващо се от досегашното по структура, съдържание и технологии.

През последните едно-две десетилетия все повече автори подлагат на задълбочена критика съществените недостатъци на утвърдилия се в практиката образователно-възпитателен процес и се опитват да очертаят едни или други основни черти на новопарадигмалното образование. Преди всичко изразява се неудовлетворение от педагогическата реалация на традиционната образователна парадигма „знания-умения-навици", превърната в цел и самоцел, от характера на утвърдения тип взаимоотношения между учители и ученици, от принципите, от класическата технология на учебно-възпитателния процес и пр.

Творческият подход изключва както пренебрегването на обективните закономерности, така и абсолютизирането им. Наличието на обективни закономерности е не преграда, а предпоставка за творчество. Те осигуряват почти неограничени възможности за осъществяването на нови връзки и взаимозависимости, за постигане на нови, по-съвършени комбинации. Превръщането на тези възможности в действителност зависи вече от самия човек, от неговия ум, находчивост, наблюдателност, въображение и преди всичко от умението му да се съобразява с обективните закономерности на материята, да ги използва в свой интерес. В нашето съвремие действителността е толкова многообразна и социализацията както при децата, така и през целия живот на човека е обект на познати научни изследвания и теории.

Основната цел трябва да бъде **облагородяването на човека**, развитието на личността на всеки един човек и развитието на цялото общество. Истинският творец гледа на себе си не като на независим от нищо създател на нови ценности, а преди всичко като на изразител на обществените възможности и потребности. Той знае, че може да прояви относителна независимост в творчеството, когато изхожда от наличните природни и обществени условия, когато се съобразява с тях.

Творчеството е създаването на нови духовни ценности. Бурното развитие на науката от последните десетилетия, възникването на такива изключително важни области на човешката теоретическа и практическа дейност като кибернетиката, моделирането, семиотиката, бионията, електрониката и т.н. обуславят все по-настойчиво необходимостта от изясняване на същността и възможностите на човешката активност в творчеството, на неунищожимия стремеж към новото. Това, което най-много представлява интерес за социалната педагогика, е от какво зависят повече резултатите от творчеството, кога се получават по-богати, по-пълноценни и по-многостранни.

Новите образователни технологии и учебни стратегии в значителна степен променят **приоритетите в образованието** за типа личност, който трябва да се подготвя в учебните заведения. На преден план излиза необходимостта от подготовката на нов тип личност, с такива качества като адаптивност, мобилност, самостоятелност, креативност, с нестандартно поведение и висока

степен на критичност, самоанализ, самооценка самоконтрол и пр. Обръща се все по-голямо внимание на компетентностния подход като приоритетен за формиране на тези личностни качества.

Като **методи и техники** за генериране на творческите процеси като инструмент за превенция в социалната педагогика могат да бъдат разгледани няколко посоки.

Към тях отнасянме т.нар. **дискусионни методи** (различните видове дискусии, дебати, решаване на проблеми, мозъчната атака и пр.).

– **Учебна дискусия.** Дискусията е диалогичен начин на общуване между участващите в нея за колективно обсъждане на един иди друг проблем. Тя благоприятства за стимулиране на самостоятелното и творческо мислене на учениците, за изграждане у тях на умения и навици да отстояват свои гледища, да се отнасят критично към чуждите мнения и самокритично към собствените, да си служат с едни или други аргументи за доказване или опровергаване на различните становища. Този метод има силно мотивираща роля за активното включване на всеки един учащ се, а процеса на обучението. Добри резултати се получават при определено равнище на информираност на участниците в дискусията и наличие на определени умения за водене на спор, на полемика, които в процеса на дискусията непрекъснато се усъвършенстват и обогатяват.

Както изтъква М. В. **Кларин** (2, с. 56–57) моделът на учебната дискусия се изгражда като целенасочен и последователен обмен на идеи, съждения, мнения за търсене на истината. Целенасочеността на дискусията не е в нейното подчинение на дидактическите задачи, които трябва да бъдат постигнати съгласно съставения от преподавателя план, а в ясната за всеки учащ се устременост към търсене на новото знание. Взаимодействието и самоорганизацията на участниците са основани на общуването помежду им, на обсъждането на идеите, гледищата, проблемите. Това е начин за задълбочена работа, за излизане извън границите на усвояването на фактическия материал, за творческо приложение на знанията. Той е особено ефективен за затвърдяване на сведенията, за творческо осмисляне на изучавания материал за формиране на ценностни ориентации.

Към **характерните черти** на този метод на обучение се отнасят: запознаване на всеки участник в хода на обсъждането с тези сведения, с които разполагат и другите (обмен на информация); поощряване на различни подходи към един и същ предмет (или явление); наличие на различни, несъвпадащи гледища по обсъжданите въпроси; възможност да се критикува и отхвърля всяко от изказаните мнения; стимулиране на участниците към търсене на групово споразумение във вид на обща позиция или общо решение. При това дидактическите функции на дискусията са свързани както с конкретно-съдържателни задачи, така и със задачи за организиране на взаймодействието в групата. Към първите задачи се отнасят: осъзнаването на противоречията, на трудностите на обсъждания проблем; актуализацията на по-рано усвоените

знания; творческото преосмисляне на възможностите за тяхното приложение и т.н.

Задачите от втория вид включват: разпределението на ролите в групите – команди; изпълнението на колективна работа; съгласуваността в обсъждането на проблема и изработването на общ групов подход; съблюдаването на специално приетите правила и процедури на съвместна изследователска дейност и т.н. От педагогическа гледна точка са важни резултатите, получавани „при пресичане“ на конкретно-съдържателната дейност и взаимодействието в групата. Особен интерес представляват препоръките, отнасящи се към демократичния стил на обсъждане (например специалното внимание от страна на учителя като ръководител на дискусията към мнението на малцинството). Устойчива черта на тези дидактически търсения е ориентацията към специално обучаване за овладяване на процедури за обсъждане, за формиране на дискусионна култура.

Препоръчват се различни упражнения за овладяване на умения и навици за водене на дискусия, както и примерна технология за подготовка и провеждането на дискусията.

За по-пълноценно развитие на творческите процеси могат да се използват различни **варианти на дискусии**: общи или панелни, изследователски или проучвателни, т.нар. свободни или ръководени (целенасочени) дискусии и др. Най-често широко приложение има дискусията тип ‘мозайка’ (отворена дискусия, при която учащите се самостоятелно или разделени в подгрупи представят своето мнение и позиция по обсъждания проблем. Препоръчително е да се съблюдават следните основни правила:

- ако темата те интересува и вълнува, участвай активно в обсъждането ѝ, без да чакаш да те подканват;
- старай се да говориш по същество, избягвай излишните уводи, наблягай на главното, на съществено;
- показвай тезата си с факти и аргументи, свързвай теорията с практиката. но не забравяй, че фактите не правят теорията;
- говори кратко и ясно, говори само затова, в което си убеден:
- отговаряй на поставените ти въпроси точно и пълно;
- не се опитвай да доказваш нещо, в което не вярваш сам;
- уважавай мнението на другите: внимателно изслушвай изказванията на партньорите си, обстойно ги анализирай и се старай да не прекъсваш събеседника си;
- спори честно, без обиди, владей гласа и интонацията си, никога не повишавай тон;
- проявявай взискателност към себе си и към партньорите си, проявявай критика и самокритичност;
- не се притеснявай да изложиш становището си, дори когато то не се възприема от другите, тъй като дискусията е именно за това: чрез съпоставяне на гледищата да се търси истината;

– когато те победят в спора, оттегли се навреме и с достойнство и не се включвай отново, докато не си обмислил своите нови доказателства;
– когато ти победиш в спора, не се възгордявай, а се постарай да окажеш помощ на онези, които се затрудняват;
– старай се винаги да търсиш истината, не спори заради самия спор, не търси аудитория, за да покажеш своето красноречие.

Едно от най-важните изисквания в процеса на ръководене на творческия процес е постепенното отстъпване от позицията си на водещ авторитет и предоставянето на все по- големи възможности за самостоятелни изяви на учащите се, за по-успешна превенция.

Към т.нар. ***промеждутъчни подходи*** се отнасят:

1) ***Разпитване***. Събеседникът задава на партньора си въпрос след въпрос, стараейки се нещо да разузнае, но без да обяснява своите цели.

2) ***Забележки за хода на дискусията***. По време на дискусията събеседникът прави изказвания от типа на „дайте да се върнем към целите на нашия разговор“ и т.н.

Напоследък се наблюдава все по-засилен интерес за използване на различни варианти от съчетания на методи за стимулиране на сътрудничеството между учащите се, на работата им в екип. В това отношение заслужава внимание обоснованият от **В.В. Гузеев** (1) **проблемен семинар** като синтез на „мозъчна атака“ и „творческа дискусия“. Той се провежда, без да се обособява специална група от „експерти“ и обединява достойнствата на мозъчната атака, стимулираща учащите се да изказват колкото е възможно повече нестандартни, оригинални идеи, и творческата дискусия, при която „въздържанието от критика“ се сменя със задълбочен анализ и подбор на най-аргументирани варианти на решения на най-устойчиви на критика варианти.

Организационната схема на проблемния семинар включва следните компоненти:

- Поставка и осмисляне на проблема;
- Генериране на варианти за решаване на проблема (задачата);
- Търсене на аргументи в подкрепа на направените предложения;
- Подбор на най-аргументираните варианти на решения;
- Критика на отбраните решения;
- Подбор на най-много устойчиви на критика решения;
- Обмисляне на начините на реализация на избраните решения;
- Обсъждане на начините за реализация на избраните варианти на решения;
- Равносметка (Изводи и оценка).

Технологията на проблемния семинар наподобява тази на своя първообраз - **мозъчната атака**, но е много по-гъвкава от нея и предоставя много по-благоприятни предпоставки за разгръщане на творческа дискусия. При мозъчната атака обикновено идеите отначало се записват на дъската или на флипчарт, като никой няма право да критикува направените предложения.

Едва на втория етап се извършва анализ на индивидуалните мнения и може да се потърси приемливото за всички решение, чрез сравняване и обобщаване на предложенията.

Тази нова ориентация изисква социално-педагогическата посока на работа да стимулира нестандартното, творческото мислене, да се развиват комуникативните умения, уменията хората да отстояват собствените си позиции, успешно да се справят с различни ситуации, които животът им поднася. Педагогически значимите проблеми и задачи в сферата на свободното време трябва да се решават в контекста на съвременните изисквания на обществото. В бъдеще време да се изучава и планира по същия начин, както професионалното, така и кариерното израстване. С основание понастоящем педагогиката на свободното време се превръща в относително самостоятелен дял на съвременната педагогика, а и в специалната педагогика откриваме мнението, че „…Един от начините за интензификация на релациите между умствено изостаналото дете и социума е неговото въвличане в интеракциите, присъщи на играта. В този смисъл игрите са своеобразно свързващо звено между манипулативно-предметните и сюжетно-ролевите дейности, което има свойството да стимулира развитието на вътрешната (интелектуалната) и външната (социалната) интеграция на тези деца“[2, с.252].

От много важно значение е какви учебно-възпитателни и организационни цели и задачи си поставя тя по отношение на свободното време и какви методи, средства и технологии използва за реализирането на творческата активност. Предлагат се практики и при образованието на деца със специални образователни потребности (СОП), които подчертават специалното участие на приобщаващото образование: „процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността“ [4]. Съвсем естествено е, че частните дисциплини в педагогиката могат да си поставят задачи, свързани със свободното време само в собствените им граници, определени от тяхната предметна област (например училищна среда, социална среда, културна сфера и пр.). В училище това е времето за междучасия, свободните часове, извънкласната и извънучилищната дейност, заниманията по интереси, учебните излети, състезания и други. Тук вниманието трябва да е насочено предимно към удовлетворяване на самите желания, интереси и нагласи на учащите се, съобразяване с индивидуалните им особености, многообразност на дейностите, доброволност при изпълнението им.

References:

1. **Guzeev, V.V.** Tehnologia problemnogo seminara. V: Shkolynые tehnologii, 1998, № 1. (The technology of the problem seminar. in: School Technology, 1998, No. 1)
2. **Ignatovska, S.** Igrite – faktor za sotsializatsia i sotsialna integratsia na detsa sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti. 2017. ISSN 2367-5721 JOURNAL HOMEPAGE: WWW.SOCIOBRAINS.COM ISSUE 34, JUNE 2017 (The games – a factor for socialization and social integration of children with special educational needs)
3. **Klarin, M. V.** Pedagogicheskaya tehnologia v uchebnom protsesse. M., „Znanie", Seria „Pedagogika i psihologia", 1989, № 6. (Pedagogical technology in the educational process)
4. **Nikolova, S., Kirilova, G.** Preduchilishtnoto obrazovanie na detsa sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti. 2016.Sh. (Pre-primary education of children with special educational needs)

ЗА ВИЗУАЛНИТЕ ИЗКУСТВА

Валери Хр. Чакалов

FOR VISUAL ARTS

Valeri Hr. Chakalov

ABSTRACT: „Skill" or „craft" is the definition of the Latin word „ars", which characterizes initially general art-related activity. This broad approach leads to the art being defined as the product of knowledge, most often using a set of skills. In the early epochs, artists and sculptors are defined only as highly skilled craftsmen and decorators. The achievements and genius of Leonardo da Vinci and Michelangelo raise the status of artists in the Renaissance era. The manifestation of the modern spirit of individualism and the contributions of significant artists and scientists predetermine new directions of development in art as a transition to modern times.

KEY WORDS: visual arts, fine arts, plastic arts, contemporary art, training, modern, teaching

Изследването е финансирано по проект № РД-08-132/07.02.2018 г.
от параграф на фонд „Научни изследвания"
на ШУ „Епископ Константин Преславски".

„Умение" или „занаят" е определението от латинската дума „ars", което охарактеризира първоначално най-общо дейност, свързана с изкуството. Този широк подход води до това изкуството да се дефинира като продукт на знание, най-често използвайки набор от умения. В ранните епохи това определя художниците и скулпторите само като висококвалифицирани занаятчии и декоратори. Постиженията и гениалността на Леонардо да Винчи и Микеланджело издигат статута на художниците в епохата на Ренесанса. Проявата на модерния дух на индивидуализма и приносите на значими творци и учени предопределят посоките на развитие в изкуството като преход към *новото време*.

В този период идеята за „утилитаризъм" (функционалност или полезност) започва да се използва за разграничаване на изкуства като живописта и скулптурата от другите форми на приложно изкуство.

Появата на първите големи европейски академии на изкуството отразява еволюцията на обществото и неговото отношение към познанието. Зараждането на хуманистичните идеали оформя оптимистичен възглед върху

човешките възможности, който разглежда човека, личността му, свободата му, достойнството като най-висши ценности. Постепенното реформиране на образователната система, новите обществени отношения, интелектуалният живот и културното развитие допринасят за промяната и развитието на изкуствата. Налага се критерият за *естетически* компонент, който извежда идеята за *красивото*. Самото демонстриране на технически умения е недостатъчно, за да се квалифицира даден продукт като изкуство. Появява се необходимостта от тяхното по-ясно профилиране и дефиниране, утвърждава се идеята за устойчив образователен канон. За да се разграничи от пластичното изкуство (каквито са скулптурата, приложните изкуства и архитектурата), в средата на XVIII в. се налага и утвърждава понятието *изящно изкуство*. Така до края на XIX век изкуството е разделено на две широки категории: а именно изобразителното изкуство и останалите.

Технологичният прогрес и новите философски концепции през XIX и XX век се превръщат във фундамент и катализатор за множество нови движения като кубизъм, супрематизъм, конструктивизъм, дадаизъм, неопластика, сюреализъм и концептуализъм. Всяко едно от тях възниква като реакция срещу определени социални, културни и морални нагласи. Това значително разширява теорията и практиката и води до ново тълкуване на смисъла и определението на изкуството. Художниците осъзнават, че разполагат със свободата да създават неконвенционално изкуство според личните си субективни ценности. Всъщност може да се каже, че от този момент изкуството започва да става *неопределимо*. Декоративното и приложното изкуство също изживяват своя трансформация поради натиска на новите потребности и нагласи на пазара.

В предходните периоди изкуството винаги е следвало действителността. С настъпване на постмодернизма от 60-те години на XX век и акцентирането на *процеса* над *формата*, довежда до нови художествени направления като асемблажа, хепънинга, инсталацията, видео инсталацията, пърформанса, акцията, които променят типологията на традиционните медии като живописта, графиката и скулптурата. Появата на концептуалното изкуство довежда до дематериализацията на обекта на изкуството.

Дигиталната революция от 90-те години на XX и началото на XXI век бележи значителни промени в представите за съвременно изкуство. Развитието на дигиталните технологии спомага за формирането на иновативни тенденции в съвременното изкуство, като се появяват видеоизкуството, мултимедийното изкуство и интерактивните му разновидности, които постепенно навлизат в полето на визуалните изкуства и намират своето място като дисциплини в образованието за изкуство.

Световната сцена на визуалните изкуства се развива многопосочно и динамично, отчитайки съвременните процеси на епохата. Визуалните изкуства отразяват съвременната култура и общество със своето разнообразие и еклектичност. В един технологично развиващ се, културно разнообразен и глобален свят, съвременните художници динамично прилагат технологии и концепции.

Историята на изкуството борави с твърда класификация на видовете изобразително изкуство спрямо техните медии. Изразните средства определят понятията като живопис, графика, скулптура, керамика, плакат, графичен дизайн и др.

В последните десетилетия е възприето ново дефиниране (понятие) в художественото творчество - обобщаващата категория на *визуалните изкуства* (на английски *visual arts*). *Визуални изкуства* е относително ново понятие, което обхваща и отразява по-широко процесите в съвременното изкуство. Към тях спадат практически всички произведения, които са предвидени за визуално възприемане. Това включва както изобразителните и пластичните изкуства, така и нови медии и съвременни форми на изразяване. „Терминът *визуално изкуство* има много широка употреба и в повечето случай дори се припокрива или се използва като синоним на *изобразително изкуство*. Той е сравнително нов и възниква поради необходимостта да се категоризират новите форми на изкуството – фотографията, киното, мултимедийните проекти и всички останали форми на изкуство, които се възприемат чрез зрението."

Какви са същността и разликите между изобразителното, изящното и визуалното изкуство, що се отнася до живописта.

„Живописта е едновременно изобразително, визуално и изящно изкуство, като разликите в понятията не очертават принципни различия между тях, а са израз по-скоро на нюанси при употребата им в различен контекст."

Основната цел на образованието в областта на визуалните изкуства е натрупването на достатъчно знания, способности и методи на работа за упражняване на професия, свързана с художественото изкуство или с неговото преподаване.

Различните посоки, в които се обучават студентите през четирите години в бакалавърска и една година в магистърска степен, отчитаме в тяхната независима творческа дейност в областта на визуалните изкуства, живопис, графика, скулптура, графичен дизайн, фотография, видео арт, визуална комуникация, цифрови изображения, декоративни изкуства и др.

References:

1. **Definition of Art** // Интернет < Definition of Art http://www.visual-arts-cork.com/art-definition.htm> (23.03.2018)
2. **Fineluart.** Живописта като изобразително, изящно и визуално изкуство // Интернет < http://www.fineluart.com/zhivopista-kato-iziashtno-izkustvo/ > (23.03.2018)
3. **Терзиев, Красимир,** Произведението на изкуството и медията: хибридизация на критериите за класификация, естетика на пост-медията. // Българският Интернет, 23 март 2018. < http://piron.culturecenter-su.org/произведението на изкуството и медия > (23.03.2018)

КЛАВИРНОТО ОБУЧЕНИЕ КАТО ХУДОЖЕСТВЕНО-ПОЗНАВАТЕЛЕН ПРОЦЕС – МУЗИКАЛНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКА ХАРАКТЕРИСТИКА

Ваня М. Джамбазова

CREATIVE TRAINING AS ARTISTIC-COGNITIVE PROCESS – MUSICAL-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS

Vanya M. Djambazova

ABSTRACT: Piano training is a training in musical performances and therefore it carries the marks and the qualities of this activity. One of the most important tasks of the theory of performance is to reveal the psychological laws of the performance process on the way of building artistic and musical-technical mastery. Looking at the musical-performing activity, it is found that it is centered on musical thinking, imagination, experience, emotions, musical memory, will and their role in creating a logical and emotional connection between the elements of the musical tissue. The flow of mental processes determines the performer's artistic intentions and achievements.

KEY WORDS: piano education, music-performance, musical psychology, musical thinking, imagination, musical memory

Изследването е финансирано по проект № РД-08-133/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Епископ Константин Преславски".

Овладяването на музикалния инструмент пиано и постигането на добро ниво на изпълнителско майсторство в рамките на музикално – педагогическата подготовка на бъдещия учител по музика е предпоставка за неговата успешна професионална реализация. Доброто развитие на музикално-изпълнителските качества при обучението по музикалния инструмент зависят от това до колко щателно е планирана работата по усвояването на знанията и уменията за клавирно изпълнителство в нейната цялостност. Задължителни

условия за успех са: изготвянето на добра програма на клавирните занятия, като се изхожда от целите и задачите на обучението, което обваща оптимално развитие на музикалните способности чрез поставянето на определени задачи, максимален обхват на стилове, жанрове и форми при подбора на музикално – педагогическия материал, пропорционалност в съчетанието на художествения и инструктивен репертоар, последователно усложняване на средствата за музикална изразност и техническите трудности и др., и всичко това в съответствие с възрастовите и психологически особености и индивидуални качества на всеки обучаем.

Клавирното обучение е обучение в музикално – изпълнителска дейност и следователно то носи белезите, качествата на тази дейност. Една от най-важните задачи на теорията на изпълнителството е да бъдат разкрити психологическите закономерности на изпълнителския процес по пътя на изграждането на художествено и музикално-техническо майсторство. „Възприемането на музикалното произведение, неговото осмисляне и възпроизвеждане по своята същност е познавателен процес, при реализирането на който вземат участие различни психични процеси и качества, изявяващи се в разнообразни връзки с всички свойства и страни на личността“ [4:31].

Разглеждайки музикално-изпълнителската дейност се установява, че централно място в нея заемат въпроси, свързани с: музикалното мислене, въображение, преживяване, емоции, музикална памет, воля и др. Психологическият аспект на изпълнителската дейност се реализира чрез взаимодействието на различни психически явления, свързани с процеса на пресъздаване на художественото съдържание чрез индивидуалната интерпретация на изпълнителя. Протичането на психическите процеси определя художествените намерения и постижения на изпълнителя.„Анализът на решението на редица задачи, свързани с възприемането, осмислянето и изпълняването на музикалния материал, показа, че музикално-познавателните способности встъпват в качеството на синтез от свойства на познавателните процеси, на познавателни психични структури и операционни механизми. Те се интегрират, стъпват в режим на взаимодействие, който се определя от специфичните изисквания на различните форми на музикалната дейност и се обуславя от различните условия за успешност на пълноценно общуване с музикалното изкуство“. [4:32]

Нивото на художествените постижения при инструменталната интерпретация на музикалните творби се влияе от естетическите схващания на артиста, както и от неговата обща и професионална култура. Изпълнението винаги предполага творчески подход. Изпълнителят прави музикалното произведение реално, живо, придава му значение на културна ценност. За това са нужни непосредствено отношение, памет, въображение, асоциативност, за да се създаде логическа и емоционална връзка на елементите на музикалната тъкан.

Огромно значение в изпълнителската дейност имат физиологическите и психологически личностни качества на музиканта: мащабът на дарованието, емоционално-волевият импулс, музикалната памет. Заедно с това решаваща

роля има и вътрешната организация на интерпретатора, психичното му равновесие, при което той може да се владее и творчески да насочва и управлява своите изяви при работата над произведението и представянето му на сцената.

Централно място в музикално-изпълнителската дейност заема психологическата нагласа на участващия в нея: наличието на богато възприятие, въображение, мислене, музикално преживяване, наличие на воля и постоянство; както и техническо-инструментални и артистични способности. Още в първия етап на запознаване с музикалното произведение то предизвиква определени психични състояния: нагласа на вниманието, идентификация на замисъла на композитора и споделянето му от изпълнителя, емоционални преживявания, свързани с разкриване на образите, чувства, породени от оценката на произведението като обект на изкуството и представите за необходимото време и труд по овладяването му. Те формират и определят насоките в работата по разучаването, изработването и представянето на музикалната творба. Педагогът развива музикалното мислене на ученика, като активира отделните сфери на неговите проявления: вниманието, съзнателното възприемане и заучаване, осмислянето на техническите похвати [13:56].

В цялостния процес на клавирното обучение и изграждането на изпълнителско майсторство с първостепенно значение стои задачата за постоянното развитие на музикалните способности на обучаемите. Според Б.Теплов „не може да има способности, които да не могат да се развият в процеса на обучение и възпитание.Способност, която не може да се развие, да се възпита, не се поддава на упражнение е съчетание на думи, лишено от смисъл. Способностите не съществуват по друг начин освен е движение и развитие“ [10:54]. Правейки теоретичен анализ на проблема за музикалните способности Ан. Атанасова обобщава, че: „музикалните способности са свойства на личността, израз на нейната индивидуалност; музикалните способности се реализират в музикалната дейност, разбирана като динамична система на взаимодействие на човека с музикалното изкуство, взаимодействие, опосредствано от субективното отношение на личността към музикалното изкуство; личността не е само притежател на музикалните способности, а и „организатор, регулатор“, отговорен за формирането и приложението им; музикалните способности оказват не само регулиращо въздействие върху дейността, като я извеждат на по-високо качествено равнище, но играят роля и на „подбудителна сила. Развитието на музикалните способности става в музикалната дейност, но то се опосредства от характера на отношението на човека към тази дейност, от значението, което тя има за него, от активността и начините на включване в нея“ [4:16, 38].

Погрешно е при обучението на бъдещите учители по музика за развитието на музикалните способности да се разчита само на часовете по музикално-слухово обучение (солфеж), тъй като работата върху инструмента, при правилно ръководство, дава големи възможности за усъвършенстване на музикалния слух, метроритмичния усет, музикалната памет, емоционалната

отзивчивост. „Само при непрекъсната грижа от страна на педагозите, при използване на различни форми на работа и при подбор на репертоар, който да бъде в съответствие с музикално-слуховото развитие и активно да го подпомага, пианистичният напредък става действителен. Не бързото навлизане в труден пианистичен репертоар, а хармоничното развитие на посочените способности в съчетание с развитието на индивидуалните мотивационно-волеви качества определя положителните резултати от клавирното обучение“ [6:10].

В дейността при възприемането и изпълнението на музикалното произведение музикалното мислене има своя логика и специфика. Музикалното мислене е умствена, осъзната, ценностно ориентираща дейност, в основата на която лежи интелектуалното общуване със знаковата специфика на музикалния текст, при която в процеса на взаимодействие между слушател, изпълнител и музикално произведение възниква музикално-художествен образ. Музикалното мислене на изпълнителя изисква активно отношение в изграждането на съдържанието на музикалното произведение и музикалния образ.

Работата на изпълнителя е обусловена от създадения от него мисловен еталон и начините за неговото озвучаване. Музикалното мислене при свирещия е психичен процес, при който се осъществява извличане на съдържание от звукови последования, осъзнаване на логическото единство на музикалния текст, осмисляне и формиране на изпълнителска концепция и съставяне на изпълнителски план. Реализирането на връзката между музикалното мислене и практическата дейност е в основата на комплексния подход в развитието на пианиста. Спецификата на обучението по инструмент се основава на това, че мисловната дейност се осъществява в процеса на усвояване на произведението за изпълнение, когато обучаваният практически борави с музикалния материал. Това е в основата на изграждането на изпълнителската концепция от момента на емоционалното усещане до конкретния образ.

Музикалното мислене има сложно многообразие на своите изяви. Посредством него изпълнителят обхваща формата и съотношението на различните планове и възприема логическия строеж на цялата пиеса. Мислещият музикант разрешава всички стилови и художествени проблеми.

Процесът на музикално-мисловното развитие продължава непрекъснато през всички стадии на обучението. Голямо значение има при изграждането на тоновите представи, при анализа и синтеза на творбите, заучаването по памет. При свиренето наизуст вътрешната концентрация е свързана с активното мислене и възобновяването на усвоените тонови представи и помага на пианиста за пресъздаването на музикалния образ.

Музикалното мислене има определящо значение при овладяването на техническите похвати и начините на звукоизвличане. Съобразителността, бързата и точна мисъл много помагат на изпълнителя да координира музикалните си представи за образ, характер и стил с движението на пръстите и ръцете. Общоразвиващият ефект на занятията по музикален инструмент може да се обясни със съществуващата тясна връзка между развитието, усъ-

вършенстването и приспособяването на ръцете към изпълнителска дейност и проявлението му като стимулатор в развитието на мисленето. Сухомлинский пише: „ Има особени, най-вече творчески участъци на мозъка, които се пробуждат към живот благодарение на съединяването на процеса на абстрактното мислене с тънката, мъдра работа на ръцете“ [9:143]. Много важно е да се разбере тази връзка в нейната двустранна проява: „При всеки двигателен тренинг, било то гимнастическо упражнение или разучаване на етюд за пиано, се упражняват не ръцете, а мозъка“ – това положение според Н. Бернщайн трябва добре да осъзнава всеки педагог [5:33]. Това означава, че за усвояването на сложната и многокомпонентна система от движения при свирене на пиано изключително приложение имат интелектуалните и волевите усилия, концентрацията на вниманието и оперативна памет, при което значително се разширяват и психофизиологическите възможности на обучаващия се.

Формирането и развитието на музикалното мислене се осъществява на базата на задълбоченото познаване на законите на музикалното изкуство, вътрешните закономерности на музикалното творчество, в осмислянето на средствата на музикалната изразност. То протича във всички етапи на работа над музикалното произведение. Музикалното мислене е форма на синтез между рационалното и сетивното, които си взаимодействат и взаимно се допълват. Именно мислителната, аналитичната активност на изпълнителя в процеса на работата над музикалното произведение пробужда интереса му към търсене на самостоятелни изводи и решения по интерпретацията. Музикалното мислене е синтетичен психически процес. При него в диалектическа форма, в синтез са рационалното и сетивното – те взаимно се допълват и взаимодействат. То е разширено до ниво за възприемане на музикалната композиция, като се отчитат смислово ѝ значение, техническата сложност и качеството на изпълнението.

Б. Асафиев твърди, че музиката, е на нивото на „висшите интелектуални проявления на човешкия мозък“ и взема участие „ в цялата целенасоченост на интелекта и емоционалния живот, живота на чувствата“ [3:336]. Музикалният интелект е способността да различаваме ритъм, тембър, тон, да схванем същността на музикалното съдържание, форма и т.н. [8]. Този тип интелект ни позволява да почувстваме, да създаваме и да слушаме музиката. Без него не би могло да се реализира изпълнителската дейност. Музикантът е длъжен да усвои музикалния език, да овладее съответстващите навици за музикалните дейности, да развие различни аспекти на музикалното мислене. При изучаването на различни музикални произведения е необходимо да се развие образното мислене, представите за различни звуци, интонации, хармонии. Заедно с това се наслагват различни чувства, спомени, образи.

В изпълнителството интелектуалната дейност тясно се преплита с емоционалните процеси, а емоционалният компонент е важна съставна част на творческото мислене и влиза в мотивационната структура на познавателната дейност. При това в мисловната дейност активно се включват и подсъзнател-

ни елементи на психическата активност, проявяващи се в явления като интуиция, предчувствия и др. Може да се каже, че в инструменталните занятия „активно се тренират всички елементи на творческото мислене, включвайки най-ценните, невинаги поддаващи се на логическо осъзнаване механизми“ [7:16]. Свидетелство за това е особеното, свойствено за музиканта-интерпретатор цялостно възприемане на музикалните произведения, в което тясно се вплитат логическите, образните и емоционалните елементи на мисленето.

За да бъде разбрана музикалната творба, е важно тя да бъде емоционално преживяна и на тази основа осмислена. Преживяването на произведението при взаимодействието с него заема централно място при формирането на способностите за изпълнителска дейност. То започва от слуха, обхваща чувствата, изгражда определен кръг психични състояния и заживяване с търсения образ и звучност. Преживяването е отражение на първоначалното слухово възприемане и позволява на интерпретатора да вникне във вложените чувства от автора. Породените от музиката чувства се трансформират от изпълнителя, притежавайки възможността да се усилват и обогаяват. Преживяването е в основата на тълкуването и интерпретацията на музикалното произведение.

Б. Теплов, обобщавайки резултатите от много психологически експерименти, излага своите изводи в следните два тезиса:

1. В съдържанието на музиката не може да се вникне по извънемоционален начин;

2. Възприемането на музиката става чрез емоциите, но не свършва с тях.

„Да разбереш художественото произведение, значи преди всичко да го почувстваш, емоционално да го преживееш и вече на тази основа да се замислиш над него. Възприемането на изкуството трябва да започне с чувството, без него е невъзможно. Но, естествено, художественото възприятие не завършва само с чувството“ [10:54]. Според психолога крайният резултат от възприемането на художественото произведение трябва да бъде осъзнаването на неговата идея. В този смисъл емоциите служат и като опознавателен инструмент. Те са задължителен елемент от съдържанието на музикалното произведение и задължителна част от неговото въздействие [12]. Ако музикалното произведение предизвиква емоции, то пробужда и съответстващи им мисли и въздействия на съзнанието. По-сложните творби могат да предизвикат различни емоции, като някоя от тях обикновено е по-ярка от другите, предизвикваща съответно преживяване. Това е индивиуално за всеки изпълнител и зависи от типа нервна дейност и степента на емоционална отзивчивост, както и от емоционална възбудимост, устойчивост, трайност и осъзнатост на емоционалните състояния.

Музиката притежава способността да пресъздава в изключително многообразни нюанси сложните човешки чувства, мисли и преживявания, което позволява с голяма сила да въздейства преди всичко върху емоционалната, а оттам и върху интелектуалната и волевата сфера на личността. Сложният

процес при работата на музиканта е подчинен на непрекъснатото взаимодействие на чувства и разум, преживявания и разбирания, въображения и съображения. Само хармоническото съчетание между тях може да изгради завършен изпълнител.

Използването на определени жанрови, стилови, формални и музикално-изразни средства от композитора са винаги във връзка с конкретна емоционална атмосфера, заложена от него във творбата. Улавянето на общото звучене, осъзнаването на значението на тембъра, интонацията, ритъма и динамиката, хармонията и техните промени и др., подреждането на частите и усещането за цялост на творбата моделират една или друга емоция, усилват или отслабват чувствата на изпълнителя в процеса на усвояване на произведението.

Отразените от композитора чувства, проявяващи се чрез настроението, характера и различните емоции, както и динамичността на промяната им в произведението се трансформират от изпълнителя по свой начин, с което той може да ги обогати и усили или да им предаде нов нюанс. Така както образите в музикалното произведение са представени в развитие, така и емоционалното преживяване е движение, процес с всичките му промени и оттенъци, динамични възходи и спадове, взаимодействия на емоциите и сблъсък между тях.

Формирането и правилното насочване на музикалното мислене и въображение и изграждането на отношение към изпълняваните творби са два процеса, еднакво важни в работата на музиканта изпълнител. Музикалните идеи и образи и тяхната връзка и комуникация с експресивността, като проява на емоционалните състояния, чийто израз е звучащата тъкан, е цел при работата върху музикалното произведение. Основната задача на интерпретатора е да постигне богата гама от различни нюанси в тази посока, за да може да реагира на всяка промяна в емоционалното състояние, като разширява диапазона на звуковия еквивалент.

Естетическите чувства, които възникват при изпълнението на музикалното произведение, включват комплекс от близки по значение настроения, които дават динамична картина на естетическото преживяване. Начинът на използване на музикално-изразните средства, тяхната интензивност, наситеност и яркост при представянето на творбата носи в голяма степен белезите на моментното емоционално състояние на изпълнителя. Инструменталното изпълнителство, явявайки се една от формите на художествената комуникация, активно влияе на формирането и усъвършенстването на експресивните свойства на личността – умението за емоционално споделяне и разкриване на собствените чувства и преживявания. Стремежът на интерпретатора да направи осезаемо емоционалното съдържание на произведението, да предаде на аудиторията своите чувства е част от процеса на общуване на изпълнителя с публиката. Потребността от емоционален музикален изказ и повишена експресивност са важна съставна част от артистичността на музиканта изпълнител.Самите условия на обучението по инструмент изискват ежедневни,

продължителни, настойчиви занимания, при което интензивно се развиват търпението, упоритостта, самостоятелността на мисленето, изобретателността и гъвкавостта на ума на занимаващите се с този вид дейност.

Култивиранете на добри взаимоотношения между интелекта и емоциите, тяхната дозирана и убедителна проява при изпълнението и възможността за внушението им на определена публика във връзка със съдържанието и емоционалната наситеност на творбата е магията в таланта на изпълнителя.

Емоционалната атмосфера, в която работи и се изявява инструменталиста, от една страна, е излизане извън зоната на комфорта и поемане на известен риск и притеснение. Обучението и дейността на изпълнителя изискват изключителна себеотдаденост и целеустременост, воля и упоритост, което понякога носи усещания с отрицателен знак, но победата над тях и издържливостта са условия за пълното разкриване на потенциала и възможностите и носи позитивно отношение към музикално-изпълнителската дейност и чувството за удовлетворение и себеуважение. Емоциите при взаимоотношенията с музикалните произведения са алтруистични. Те сигнализират за ценността на предмета, която е чисто духовна.

Свиренето по памет е един от най-трудните въпроси при клавирната интерпретация, сложен комплекс от редица компоненти, дълбоко свързани с психиката на пианиста - първоначално като общи възприятия към формиране на представи, които се обогатяват, надстрояват се и се диференцират като определени понятия. То се гради на базата на придобиване на умението за бързо конкретизиране на определени изпълнителски образи и с усилието на волята включване на точните движения. Използването на всички методи и способи при разучаването и изработването на музикалното произведение трябва да са в помощ и на заучаването му наизуст. Използването не само на слухово-моторната, но и на аналитичната, зрителната, емоционалната памет ще доведе до по-бързото и трайно наизустяване на изучаваната творба. Анализирайки паметта на пианиста изпълнител, Т. Янкова посочва: „На базата на максимално активирано внимание, различните видове памет (логическа, зрителна, двигателна и т.н.) се свързват, взаимообуславят се и осъзнати чрез музикално-логичното мислене, допринасят за творческите постижения [13:67].

Добрата музикална памет се отличава с по-голям обем, бързина, точност, трайност и услужливост. Начините, чрез които се възпитава и развива, са във връзка с процесите – запомняне, съхраняване и възпроизвеждане. Много важно е логическото мислене, способността на инструменталиста да се вниква и се вслушва в най-малките промени в строежа на композицията, да асимилира формата и нейното живо процесуално образуване с най-малките изменения в музикалния строеж, логичното развитие на мелодията и най-малките хармонични изменения и преходи. Тук се проявява целият натрупан опит на пианиста, вътрешен слух и музикална мисъл: да анализира музикалната форма като структура и процес, да познава хармоничните и по-

лифонични закономерности, да съобразява и вярно да изгражда вътрешните си слухово – тонови представи.

„Музикална памет" е синтетично понятие, но А. Алексеев определя слуховата, логическата и двигателната памет за водещи при изпълнителската дейност. Изключително значение той отдава на слуховата, която за него е основа за успешно занимание във всяка област на музикалното изкуство. Логическата ученият свързва с разбирането на съдържанието на музикалното произведение и закономерностите на развитието на композиторския замисъл; двигателната – за основополагаща за изпълнителя-инструменталист [1:208].

Съществуват много методи за учене наизуст – по тактове, периоди; отделно ръцете, по мелодия, чисто фотографски. В изпълнителската дейност често наизустяването става чисто механично, вследствие от многократните просвирвания на произведението. Този начин е твърде повърхностен и несигурен и при най-малкото разсейване на изпълнителя се нарушава автоматичността на движенията и ръцете остават без нужните мозъчни сигнали. Логическото аналитично запомняне, при което се вниква в хармонията, особеностите на формата, на модулационния план, на фактурата и гласоводенето и се установят мислени опорни точки на определени места от музикалния текст, които биха се активирали при необходимост, осигурява стабилността и сигурността при изпълнението.

От психологическа гледна точка съществуват редица фактори, способстващи бързината, точността и трайността на запомнянето: максималната интелектуална активност на обучавания в процеса на работата над музикалното произведение – вникването в най-съществено за образа, в логиката на мелодическото, ладово-хармоническото и полифонично развитие до най-малките детайли на музикалната тъкан; осъзнаване логиката на развитие, закономерностите в повторенията, различията в тях и други характерни моменти в цялостното протичане на музикалното произведение. Детайлното заучаване премахва неточностите в текста и гарантира спазването на указанията от изпълнителски характер. Интензивността на емоционалното преживяване, заинтересоваността е благоприятна предпоставка за запаметяване, интересът е стимул за активизация на познавателния процес. Активността на слуха, проследяването на мелодическата линия, интервалovите ходове, ритъма, типа акомпанимент и т.н. поотделно и в тяхното единство са гаранция за точното и трайно заучаване наизуст.

Проблемът „музикалната памет" има индивидуален характер и неговото решение всеки педагог намира в своята практическа дейност, в зависимост от индивидуалните психологически характеристики на обучаемия. Нееднозначно е становището на клавирните педагози в кой стадий от работата над музикалното произведението трябва да започне неговото наизустяване. Това в голяма степен зависи от нивото на изпълнителя, от неговите индивидуални способности и от това кой вид памет е преобладаващ. За да може изпълнителят да възпроизведе точно и контролирано пиесите наизуст, решаващо значение има волевото запомняне. Ето защо е добре да се учи наизуст, преди да е

настъпило неволно, а и неосмислено запаметяване – преди изпълнението да е „влязло в пръстите“, без да е „влязло в главата“. При по-висока опитност и развито музикалноизпълнителско мислене може да се започне да се учи съзнателно наизуст още при разчитането.

Музикалното въображение е изключително важно за занимаващите се с изкуства и конкретно с музика. Музикалното въображение е психичен процес, при който в съзнанието на изпълнителя се създават образите, породени от музиката, образните контексти на музикалната звучност и се осъществява оперирането с тях във вътрешните пластове на съзнанието. С помощта на въображението музиканта създава идеален образ на звучащото произведение и програмата за изпълнителската му реализация, пресъздава авторския замисъл по нотния текст и преобразува смисловите проекции на музикалното звучене. Без него е невъзможна нито една дейност по музикалния материал – от четенето на нотите до сценичното представяне.

Свиренето пред публика е комплексно преживяване: „Противоположните емоционални качества сякаш образуват полюси, между които се разполагат всевъзможните отсенки на чувствата“ [10:164] – вживяване в художествените образи, които се пресъздават съсредоточено и вдъхновено, активизиране на волята, инициативност, способност за управление на изпълнителския процес и противоречивите по своята същност преживявания – астенични чувства – несигурност, разколебаност, страх. Много важно в музикалното изпълнителство е да се изгражда сценично самочувствие и да се балансират полярните емоции. Навиците за публична изява се изграждат във всяка една дейност и във всеки един момент от работата над музикалното произведение. Най-важните условия за успеха ѝ са постигане на възможностти за пълна съсредоточеност и концентрация от изпълнителя, което е и в основата на преодоляването на притеснението и страха от сцената. Излъчването на спокойствие и увереност, непринуденото поведение и авторитетно присъствие са въпрос на умение за себеконтрол и добра себеоценка. В повечето случаи мисълта за успех е в помощ на това човек да започне да излъчва успех. Творческото вдъхновение по своята същност е съсредоточено внимание върху предмета на творчеството, приповдигнато състояние на изпълнителска готовност, емоционална погълнатост в произведението, дълбока завладяност от чувствата, които се възбуждат от предмета на творчеството – полезната степен и качество на сценичното вълнение [2:97].

Правилният подбор на музикалната творба, начинът, по който е преминала работата над произведението, регулирането на емоционалното състояние и психично управление, максималната концентрация в музикалните образи, творческото въодушевление са гаранция за добрата интерпретация и възможността за изпълнение пред слушателска аудитория на музикалната творба.

Клавирното обучение съчетава теоретичните знания в областта на клавирната методика и придобиването на практически умения за свирене на инструмента. Процесът на клавирното обучение се осъществява на базата на:

- познаване опита на водещи педагози инструменталисти;
- познаване на принципите на инструментално-педагогическата дейност
- познаване на методите, използвани в инструментално-педагогическата дейност;
- формирането на елементите на изпълнителското майсторство в процеса на работа над музикалните произведения;
- организация и планиране на учебния процес;
- използване методиката на провеждане на индивидуалните занятия;
- умения за работа върху репертоар от различни стилове и жанрове;
- работа над художественото и техническото овладяване на музикалните произведения ‑ култура на работата с авторовия текст – осмисленост и емоционална отзивчивост, звукоизвличане, принципи на подбора на апликатура, овладяване на динамическите градации, щрихи и т.н.
- изграждане на умения за самостоятелна работа на изучаващия музикален инструмент.

Способността за оценка и развитие на музикалните способности и познаването на психичните процеси, протичащи в процеса на обучението и изпълнителската дейност и психическите свойства на личността на обучаемите, необходими за клавирно-изпълнителска дейност, са от най-важните предпоставки за успешността на клавирното обучение.

References:

1. Alekseev A., S., (1963): *Za rabotata nad muzikalnoto proizvedenie* (To work on the musical work). Sofiya, Izd.:„Nauka i izkustvo“., pp. 208.
2. Andreeva Ts., S., (1985) *Metodika na klawirnoto obuchenie* (Methodology of piano education*). Sofia*, Izd.„Muzika“: pp. 97.
3. Asafiev B.*, L.,* (1971*) Muzikalnata forma kato proces* (Musical form as a process). Leningrad, Izd: „Muzika“: pp. 336.
4. Atanasova-Vukova An., Bl. (1995) *Muzikalnoto vazpitanie v detskata gradina* (Musical upbringing in the kindergarten). Blagoevgrad, YuZU„Neofit Rilski“: pp.16; 31; 32; 38.
5. Gotsdiner A., M, (1993) *Muzikalna psihologiya* (Musical psychology). Moskva, MGAL: pp. 33.
6. Kurteva M., Ganeva Dzh., S., (1988) *Metodichesko rakovodstvo po piano* (Methodology of piano). Sofiya, Izd: „Muzika“: pp. 10.
7. Nadirova D., K., (2008) *Muzikalnoto razvitie v procesa na klavirnoto obuchenie* (Musical development in the process of piano training). Kazan, TGGU: pp. 16.
8. Nikolova I., (2017) Interesna teoriya za mnojestvenata inteligentnost (An interesting theory about multiple intelligence). https://www.az-jenata.bg/
9. Suhomlinski V, L. (1971) *Pozhdenie grazhdanina* (Birth of a citizen). Leningrad, Izd.: „Pedagogicheskoe nasledie“Ленинград: pp. 143.

10. Teplov B., M., (1961) *Psihologiya na muzikalnite sposobnosti (*Psychology of musical abilities). Moskva, Izd: „Pedagogika“: pp. 54; 164.
11. Teplov B., Muzikalna nadarenost (Music Gifted). https://sites.google.com/site/muzikalensluh/statii
12. Todorova Hr., (2007) *Vliyanie na muzikata varhu emocionalnata sfera na choveka* (Influence of music on the emotional sphere of man). dir.bg
13. Yankova T., S. (1977) *Za po-golyama vrazka mezhdu klavirnata pedagogika i psihologiyata* (For a stronger link between piano pedagogy and psychology). Sofiya, *Izd*: „Muzika“: pp. 56; 67.

ПРОФЕСИОНАЛНО ОРИЕНТИРАНЕ В БЪЛГАРИЯ – ИСТОРИЧЕСКИ АСПЕКТИ

Васил Ив. Василев

PROFESSIONAL ORIENTATION IN BULGARIA – HISTORICAL ASPECTS

Vasil Iv. Vasilev

ABSTRACT: Vocational guidance helps the most rational distribution of people, by sectors and types of work, taking into account their tendencies, abilities, physical abilities and according to the needs of society.

With the admission of Bulgaria to the European Union as a full member of the community, European directives and policies for career development in the context of lifelong learning.

KEY WORDS: Vocational Guidance, historical aspects, human resources, professional opportunities

Изследването е финансирано по проект № РД-08-130/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Изборът на професия е едно от най-важните решения в живота на всеки човек, което има много значими последици не само за самия него, но и за неговото семейство, а в известна степен, и за цялото общество. Последиците от извършването на неподходяща работа могат да бъдат много неприятни, както за самия изпълнител (от липса на интерес и неудовлетвореност до преживяване на неуспехи и понижено самочувствие, които могат да доведат и до по-тежки психични и здравословни проблеми), така и за много други свързани с него хора (работодатели, ръководители, колеги, подчинени, партньори, клиенти – материални щети и загуби от некачествена работа, организационни проблеми, конфликти).

Добрият професионален избор трябва да отговаря едновременно на способностите и предпочитанията на индивида, и на изискванията и възможностите на пазара на труда. За това е необходимо, от една страна, задъл-

бочено себепознание (познаване на собствените заложби, знания, умения, личностови особености; интереси, желания, ценности), а от друга – много добра информираност за реалните възможности за обучение и работа (какви различни професии съществуват и какви качества са необходими за извършването им, какви са изискванията по отношения на квалификацията, доколко търсена е една или друга професия, какви са перспективите в развитието ѝ) Т.е., за да направи добър избор, човек трябва да има много обширни и актуални познания по психология, професионална психодиагностика, образователна система и учебни заведения, професии, трудови отношения, трудови пазари – нещо непосилно за неспециалист.

При решаването на тази отговорна и сложна задача, хората – особено в детска и юношеска възраст - най-често действат хаотично и се намират под влиянието на много различни фактори: семейство, приятели, учители, социална среда, мода, материални възможности. Така че изборът на професия обикновено е не съзнателно взето и сериозно обосновано решение, а компромис между различни желания и въздействия. Целта на професионалното ориентиране, поставено на научна основа и извършвано от специалисти, е да помогне на детето (юношата) и неговите родители да направят добър професионален избор, който да отговаря едновременно на способностите и желанията на детето, на наличните ресурси, на изискванията на пазара и перспективите за намиране на работа [4].

Професионалното ориентиране допринася за пълноценното развитие на човешкия потенциал на обществото. Подобрява ефективността при разпределението и за използването на човешките ресурси, както и за усъвършенстване на социалната справедливост при достъпа до образователни и професионални възможности. Професионалното ориентиране способства за най-рационалното разпределение на хората по отрасли и видове труд с отчитане на техните склонности, способности, физически възможности и в съответствие с потребностите на обществото.

Един от първите български изследователи, който разглеждат въпроса за избора на професия и професионално образование е, д-р Иван Златарев. През 1903г. той публикува своята студия „Нуждата от професионално ориентиране у нас». Като излиза от постановка, че „във всяко производство участието на човешкия труд е неизбежно.», авторът изтъква, че успехът в производството зависи преди всичко от фактора „човек», от неговите знания и опит, от професионалната му подготовка. Същевременно, анализирайки ролята на буржоазното семейство за избора на професия на детето достига до извода, че този избор в голяма степен зависи преди всичко от социално- икономическия статус на родителите. Интересна е статията на професор Петър Нойков „Търговското образование в Англия». От гледна точка на професионалното ориентиране тя представлява определен интерес както с анализа, който се прави за английското образование, така и с разглеждане на търговската практика в тази страна. Тежката работа, на която са обречени чираците, според проф. Нойков, изпъл-

нява функциите на своеобразен тест за проверка на склонностите на младите хора към търговското звание и търговската професия изобщо. Тези от младежите, които издържат на трудностите в професията в продължение на пет години и не напуснат своята работа, имат наклонност към професиите на търговията. На основата на тези схващания, проф. Нойков счита за целесъобразно за английската система търговското образование и практика и прави съответното предложение да се въведе в България. Освен това, откроява редица качества, които трябва да притежава човек, за да се посвети на търговската професия (разсъдливост, предвидливост, любознателност, силна воля, предприемчивост, физическа издръжливост) [3].

През 1912г. Никола Кърджиев публикува студията „Какво образование ни трябва?». В нея авторът разглежда професионалното образование във връзка с подготовката на младежта за живот. Основна задача на професионалните училища е да подготвят младите хора така, че да могат успешно да изявяват своите индивидуални качества и способности в професията. Доказва необходимостта от усвояването на определян минимум знания с оглед подготовката на младия човек за упражняването на определена професия. Той търси и доказва тясната връзка и взаимна обусловеност между знанията, подготовката и професията [3].

Важен етап в развитието на професионалното ориентиране в България е излизането на студията „Професия и професионално образование» (1922г.) на проф. Димитър Кацаров. Според него, основната цел на професионалното ориентиране е да насочва работната сила в такива области и сфери на трудовата дейност, където се чувства най-голям недостиг от нея и отклоняването от тези, преситени с кадри. Според проф. Кацаров първото условие, на което трябва да отговори образованието, е формирането на всяка личност така, че тя да може правилно до избира своята професия. Същността на професионалното ориентиране се определя от автора като насочване на детето към една или друга професия или група професии, които най-пълно съответстват на неговите способности и наклонности. Счита, че основната задача на професионалното ориентиране има два аспекта: от една страна са определяне способностите и естествените наклонности на детето, и от друга – определяне на способностите, които всяка професия изисква от човека. Като отчита сложния и многоаспектен характер на проблема на избора на професия, авторът подчертава необходимостта от създаване на специализирани органи по професионално ориентиране в България. Решаването на тази задача той счита за още по-належаща предвид обстоятелството, че според него разкриването на способностите на учениците не може да бъде успешно решено само от учителите [3].

В своя по-късен труд „Жизнени и обществени страни на образованието» (1943 г.) проф. Кацаров разглежда професионалното ориентиране като процес с две съществени страни. Това са: образователното и професионално напътствие. Основната задача на образователното напътствие, според професора, е да насочи всяко дете към такива форми и съдържание на образованието, които отговарят

на неговите способности и възможности, да го ориентират правилно в неговия образователен път. „Професионалното напътствие» то е един от съществените елементи за поставяне на училището в по-тясна връзка с обществените потребности и превръщането му в по-резултатен обществен инструмент. Проф. Кацаров приема, че изборът на професия е върховната точка на всяко училищно образование [3].

Други имена през този период от развитието на идеята за професионално ориентиране в България са: Цветан Петков, Христо Петров, Ст. Герова, Тодор Самодумов, Стоян Максимов и др.

Особено влияние върху развитието на професионалното ориентиране в края на 40-те и началото на 50-те години оказва научната дейност на Генчо Пирьов и Здрава Иванова.

През 1945г. проф. Генчо Пирьов издава книгата „Професия и образование», която централно място заемат въпросите, свързани с избора на професия, ролята на училището за професионалното ориентиране на учениците и подготовката на младежите за определена професия. Според Пирьов, професията трябва да съвпада с призванието на човека, т.е. само чрез подходящ избор професията може да се слее с призванието. Авторът определя три основни задачи на професионалното ориентиране:

- Проучване на всички професии с оглед на физиологическите, психологическите и социологическите изисквания за най-резултатно извършване на всички отделни дейности и цялостни прояви на всяка професия;
- Всестранно психологическо и педагогическо проучване на самия индивид, на който предстои да избира професия;
- Проучване на потребностите от квалифицирани кадри за различните отрасли на икономиката [3].

Г. Пирьов разглежда и ролята на училището при избора на професия и подготовката на младото поколение за нея.

По същото време Здрава Иванова в книгата „Съвременната младеж и професия“, 1946г. изследва отношението на младия човек към професиите и мотивите му за избор на професия. Тя прави извода, че проблемът за избор на професия е тясно свързан с отношението на младите хора към живота и че професионалните желания на младежта се намират в тясна зависимост от обществено-икономическия и културен живот [3].

Петдесетте години на XX век са период на затишие по проблемите на професионалното ориентиране в България. Следващото десетилетие бележи ясното институционализиране на идеята за професионално ориентиране.

През 1968г. с постановление №52 на Министерският съвет започва изграждане на държавна система за организиране на практическа дейността по професионално ориентиране. Към Министерството на народната просвета (МНП) се създава Междуведомствена комисия, в която се включват представители и от Министерството на труда и социалните грижи, Министерството

на здравеопазването, Комитета по планиране, Комитета за младежта и спорта, Комитета за наука и технически прогрес, както и някои обществено – политически организации.

В практически аспект дейността на системата се развива чрез създаване на звено към МНП, кабинети по професионално ориентиране, организиране на квалификационни курсове за специалисти, разработване на примерни програми за училищно ориентиране на учениците от 5. до 11. клас, организиране на съвещания и научно- практически конференции и др.

В края на 70-те години преустановява работата си Междуведомствена комисия, кабинетите по професионална ориентиране се закриват, а специалистите са преназначени като инспектори. През 1980 г. кабинетите по професионална ориентиране се възстановяват като окръжни центрове по „професионално ориентиране", а през 1987г. при ново териториално деление на страната те се прехвърлят към общинските съвети, което за повечето от тях се оказва фатално.

Причините за неуспеха за създаване на Национална система по професионално ориентиране са много и комплексни. Те се дължат на непрекъснатите преобразования и реформи, без да се анализират резултатите, отчетат и запазят положителните страни на предходните. Недостатъчно разбирана е необходимостта и ползата от професионалното ориентиране на младежите за страната. Системата на професионалното ориентиране се създава с цел подсигуряване с изпълнителски кадри държавната планова икономика, а не да се осигурява необходимата информация и консултация на учащите се, за професия и специалност. Професионално ориентиране изцяло е интегрирано в училищата, с участието на всички преподаватели чрез обучението по различни учебни предмети.

След 1989г. у нас отново настъпват дълбоки социално - икономически и политически промени; от планово социалистическо стопанство започва преход към свободно пазарно стопанство. Постепенно се осъзнава и потребността от нова система на професионално ориентиране. Отчитайки неуспешния първи опит за създаване на съвременна държавна система на професионално ориентиране,(1968 г.-1989 г.) при втория опит българската държава тръгва от класическия вариант – система на национални и регионални центрове за професионално ориентиране. Използва се опитът на водещи европейски страни в тази област.

През 1994 г. Министерството на образованието, науката и технологиите (МОНТ) взема решение за откриване на *Център за изследване и обучение по професионално ориентиране* и регионални *Педагогически консултативни кабинети.* В Държавен вестник от 26 юли 1994г. МОНТ публикува „ правилник за устройството и дейността на Центъра за изследване и обучение по професионално ориентиране“ и „Правилник за устройството и дейността на педагогическите консултативни кабинети“ [2].

Структурата на системата на професионално ориентиране по това време в България съдържа: (фиг. 1)

Фиг. 1. Структурата на системата по професионално ориентиране в България

Основни функции на ***центъра*** са:

- Извършва приложни изследвания по отношение на нуждите, интересите, възможностите на личността в образователен и професионален план; отговаря за организацията, съдържанието и методиката на обучение по професионално ориентиране;
- Разработва, издава и внедрява информационни материали за нуждите на системата за професионално ориентиране;
- Разработва и предлага за утвърждаване от МОН учебни програми за обучение на учениците по професионално ориентиране, както и програми за обучение и квалификация на работещите в системата на професионално ориентиране;
- Разработва и внедрява системи, методология и инструментариум за издирване и консултиране на даровити деца [2].

Педагогически консултативни кабинети (ПКК) са регионални обслужващи звена на МОН. Те организират, координират и провеждат държавната политика в областта на професионално ориентиране на територията на определен регион. Кабинетите работят с учениците след началното образование и с техните родители. Те организират и координират дейността по професионално ориентиране в съответния регион; подпомагат дейността на училищата в областта на професионалното ориентиране. Дейността се организира

и осъществява от съветници по професионално ориентиране по училищата, от 1995г. те са преобразувани в „ Педагогически съветници“ [2].

Училището е институция, която осигурява условия за успешна реализация на подрастващото поколение. Организира училищния живот и осъществява дейността си по начин, който да осигури пълноценното обучение и развитие на учениците, т.е. да ги направи годни за живот и общуване в обществото. Училището осигурява условия на учениците да придобиват не само знания, но и да развиват индивидуалните си способности, да овладяват знания и придобиват умения за висока комуникативност, да се обучават, възпитават и действат съобразно нормите и изискванията в училището и обществото. То се грижи за съдбата на всеки ученик, помага му да решава по един по – благоприятен за него начин възникващите затруднения, като вниква с по-голяма грижа в причините, пораждащи всеки отделен проблем. Засилва и разширява връзките със семейството и останалите социално-педагогически фактори.

Осъществяването на основната мисия на училището не може да се постигне само и единствено чрез учебно-възпитателния процес. Успоредно с неговото модернизиране се разширяват и развиват структури, функции, форми и методи, които подпомагат подготовката и възпитанието на учениците и съдействат за превръщане на потенциалните им заложби и възможности в реален факт.

Такива структури, функции, форми и методи са училищното настоятелство, класният (курсовият) ръководител, педагогическият съветник, извънкласните и извънучилищните дейности и др.

Педагогическият съветник има съществена роля и определено място в процеса на превръщане на българското училище в хуманна и демократична институция. Съветникът осъществява дейности с изключително-педагогическо значение за отделния ученик. Той не осъществява учебен процес и не прилага задължителните за този процес дидактически и методически принципи, правила и норми. Дейността му е насочена към ученика и неговата индивидуалност. Той помага за: по-успешното преодоляване на възникващи затруднения от образователно естество; социализирането на ученици от семейства със затруднения, ученици без семейства, ученици с хронични заболявания и физически недъзи, ученици с отклонения в социалното си поведение.

С приемането на България в Европейския съюз като пълноправен член на общността се приемат европейски директиви и политики за кариерно развитие в контекста на ученето през целия живот, които често се прилагат дедуктивно, генерализирайки европейския опит и добри практики, без да се отчитат спецификите на българското наследство в полето, особеностите на образователната система, социалните и културологични фактори. Фрагментарният характер на подобен опит води до заснемане единствено на моментното състояние в практиката, а в изследователските среди дебатирането около политически коректните понятийни измерения на професионалното ори-

ентиране и консултиране намира своето основание. От една страна, вече се говори за **кариерно ориентиране**, вместо професионално, тъй като идеята, че човек прекарва живота си, развивайки се само в една професия, правейки еднократно избор, губи своята давност ведно с убеждението, че професионалното развитие зависи в голяма степен от нормативните критерии на формалното образование. От друга страна, именно в контекста на тези идеологически трансформации въпросът за квалификацията и ценза е болезнен, тъй като все още образователната система (чрез своите учебни програми) подготвя хора за конкретни професионални области, акцентът е върху стандартизираните изисквания, не върху уникалните кариерни активи и потенциала за автентично (кариерно) развитие [1, 4].

References:

1. Bogdanova, M., K. Todorova. Profesionalnoto orientirane i konsultirane prez simptoma kato strategiya. Pomagalo. Sofiya: Avangard Prima,2014g.
2. Vasilev, Dono, Merdzhanova, Yana. „ Teoriya i metodika na profesionalnoto orientirane“ – Sofiya 2003g
3. Iskrev, Dimitar. „ Osnovi na profesionalnoto orientirane“ – Blagoevgrad: Univ. Izd. Neofit Rilski, 2000g
4. Velcheva, K. (2012): Anketno izsledvane za profesionalnoto orientirane i kariерno razvitie na uchenitsite ot VÍÍÍ klas, bazirano na tekhnologichnoto obuchenie. (Interview survey on vocational guidance and career development of 8th grade students based on technology training.) //„Pedagogicheskoto obrazovanie – kariерno razvitie i konkurentnosposobnost“. Nauchno-prakticheski forum s mezhdunarodno uchastie. Izdatelstvo „Tsentŭr za psikhosotsialna podkrepa“gr. Burgas, (str. 215-221); ISBN: 978-954-92349-9-2
5. https://www. bilsp.org. Balkanski institut po truda i sotsialnata politika, 16.07.2012 g

ДЕМОГРАФСКА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ОБЩИНА ШУМЕН

Веселина Р. Иванова

DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF SHUMEN MUNICIPALITY

Veselina R. Ivanova

ABSTRACT: The article presents the demographic characteristics of the municipality of Shumen, analyzing and comparing to those of the country the following: population number and dynamics, spatial distribution, sex and age structure, ethnic and confessional structure, educational structure, population movement and others. Attention is also paid to labor resources and unemployment. The conclusions underline the main demographic trends – common for the country and specific for the municipality analyze, etc.

KEY WORDS: population, birthrate, mortality, natural growth, migration

Изследването е финансирано по проект № РД-08-129/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Географско положение, граници, големина на Община Шумен

Община Шумен е разположена в централната част на област Шумен. С площта си от 652.29 km^2 е най-голямата сред 10-те общините на областта, което съставлява 19.24 % от територията на областта. Границите ѝ са следните: на север – община Хитрино; на североизток – община Нови пазар, община Каспичан; на югоизток – община Провадия, област Варна; на юг – община Смядово; на югозапад – община Велики Преслав; на запад – община Търговище, област Търговище.

В рамките на общината влизат град Шумен и 26 села – Белокопитово, Благово, Васил Друмев, Велино, Ветрище, Вехтово, Градище, Дибич, Друмево, Ивански, Илия Блъсково, Кладенец, Коньовец, Костена река, Лозево, Мадара, Мараш, Новосел, Овчарово, Панайот Волово, Радко Димитриево, Салманово, Средня, Струйно, Царев брод, Черенча. Общата площ на населените места в общината е 36 027 дка, което представлява 5.84 на сто от общата територия. Площта на гр. Шумен е 17 700 дка, от които жилищната зона заема 11 140 дка, а зоната за селищно стопанство 6 560 дка. Общата площ на 26-те села от общината е 18 327 дка.

Според ИНФОСТАТ, към 31.12.2016 г. населението селата в общината се делят по следния начин: села с от 1000 до 2000 жители – 3 бр., села с от 350 до 1000 жители – 10 бр., села с от 100 до 350 жители – 10 бр., села с под 100 жители – 3 бр.

Брой и динамика на населението в Община Шумен

Броят на населението е най-важният систематизиращ демографски фактор. Броят и динамиката на населението са обобщаващи показатели за промените в демографското развитие на страната. Бързината на тези промени определя и динамиката в броя на населението. Сегашният брой и динамика на населението са резултат от въздействието на множество фактори през различни исторически етапи.

В община Шумен е концентрирано повече от половината от населението на 10-те общини, съставляващи област Шумен.

Към 31.12.2016 г. по данни на Националния статистически институт населението в община Шумен е 89 092 хил. души, общото население на 26-те села възлиза на 12 125 хил. души, за България е 7 101 859 хил. души, което представлява 1.25% от населението на страната.

Демографските процеси, които протичат в община Шумен, са характерни както за Шуменска област и Североизточния район, така и за страната. Ниската раждаемост, отрицателният естествен прираст и миграцията са сред основните фактори, довели до намаляване на населението в община Шумен. За периода между 2011 г. – 2016 г. населението на община Шумен намалява от 93 160 хил. души, през 2011 г. до 89 092 хил. души през 2016 г., което е с 4068 хил. души, а за град Шумен с 3544 хил. души (диаграма).

Фигура № 1. Динамика на населението в община Шумен и град Шумен през 2011 г. и 2016 г.

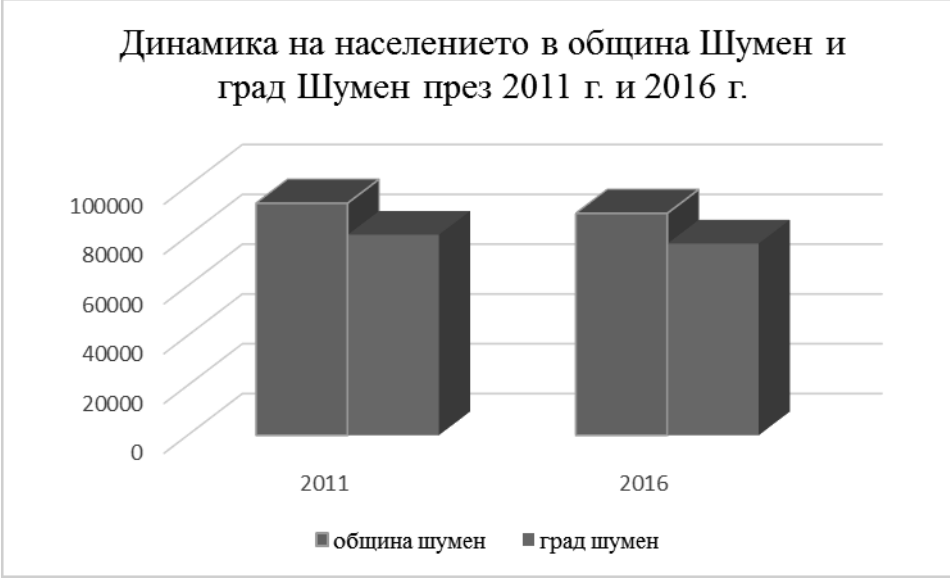


Таблица № 1. Намаляване на населението в община Шумен и град Шумен за периода от 2011 г. до 2016 г.

община, град	към 31.12.2011 г.	към 31.12.2016 г.	прираст абсолютен брой
Община Шумен	93160	89 092	-4068
град Шумен	80511	76 967	-3544

За периода от 2011 г. до 2016 г. средногодишният абсолютен прираст е отрицателен и показва, че населението в община Шумен намалява средногодишно с 813.6 души, а за град Шумен с 708.8 души.

Темпът на прираст показва, че в периода от 2011 г. до 2016 г. населението намалява, като намаляването е най-силно изразено през 2015 г. в сравнение с 2011 г. – 1238 души. Основните причини за намаляването на населението са отрицателният естествен прираст, миграцията и влошената възрастова структура на населението.

Таблица № 2. Население по места в община Шумен

№	Населено място	към 31.12.2011 г.	към 31.12.2016 г.
1.	**гр. Шумен**	**80 511**	**76 967**
2.	с. Белокопитово	134	135
3.	с. Благово	88	98
4.	с. Васил Друмев	224	250
5.	с. Велино	263	307
6.	с. Ветрище	198	194
7.	с. Вехтово	593	554
8.	с. Градище	578	608
9.	с. Дибич	956	1027
10.	с. Друмево	906	941
11.	с. Ивански	1519	1522
12.	с. Илия Блъсково	348	370
13.	с. Кладенец	97	110
14.	с. Коньовец	315	351
15.	с. Костена река	37	47
16.	с. Лозево	310	319
17.	с. Мадара	1039	1145
18.	с. Мараш	440	494
19.	с. Новосел	491	501
20.	с. Овчарово	125	141
21.	с. Панайот Волово	255	280
22.	с. Радко Димитриево	229	285
23.	с. Салманово	710	746
24.	с. Средня	369	309
25.	с. Струино	348	321
26.	с. Царев брод	1202	1263
27.	с. Черенча	351	331
Община Шумен		**93 160**	**89 092**

Териториално разпределение на населението в Община Шумен

По данни на Националния статистически институт за периода 31.12.2011 г. – 31.12.2016 г. се наблюдава неравномерно разпределение на населението в община Шумен. Населението в община Шумен е градско (86 %) – 80 511 хил. души през 2011 г. и 76 967 хил. през 2016 г. и в селата (14 %) – 12 649 хил. души през 2011 г. и 12 125 хил. души през 2016 г.

Гъстота на населението

Гъстотата на населението е показател, чрез който се измерва разпределението на населението по дадена територия. Това е отношението на броя на хората, живеещи на дадена територия, към площта на тази територия.

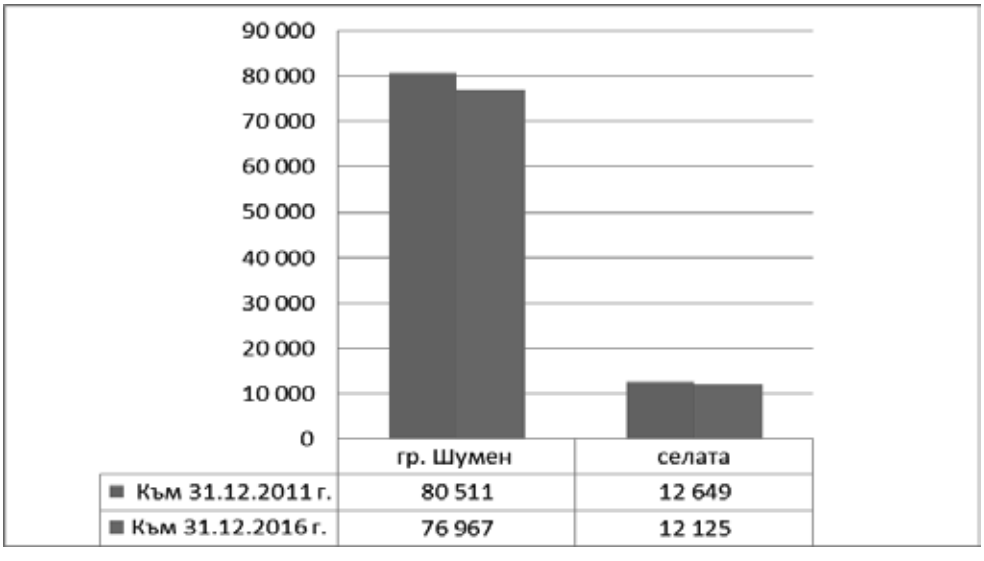
Община Шумен заема 652.29 km^2 или 0.57 % от територията на страната. Гъстотата на населението е 143.6 д./м^2., което е около 0.8 пъти по-малко от гъстотата на населението на страната. Общинския център е с гъстота на населението 4568 д./м^2., което е около 31 пъти повече от средната гъстота на населението в общината.

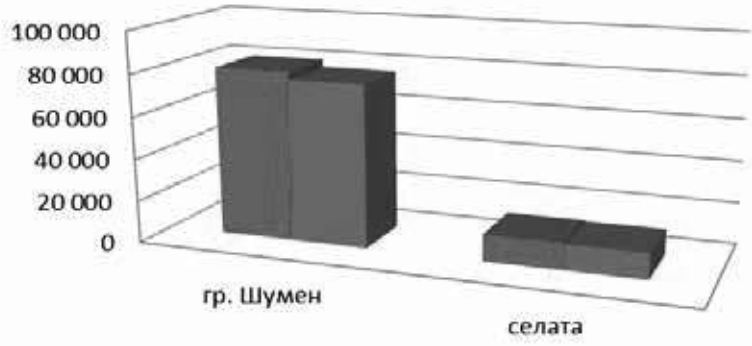
Структура на населението

Структурата на населението представлява комплекс от взаимосвързани количествени и качествени характеристики, които влияят върху динамиката и насоката на демографските процеси. В зависимост от параметрите на определени признаци на населението се разпределя в различни групи.

Населението на община Шумен се разпределя между 27 населени места, от които 26 са села. По данни на НСИ към 31 декември 2016 г., 86% от населението е концентрирано в гр. Шумен, а останалото население се разпределя между селата от общината.

Фигура № 2.
Структура на населението по местоживеене в община Шумен през 2011 г. и 2016 г.





	гр. Шумен	селата
Към 31.12.2011 г.	80 511	12 649
Към 31.12.2016 г.	76 967	12 125

Тенденцията в изменението на населението между градовете и селата е в посока увеличаване на населението на град Шумен, като причините за това са същите, както и за страната – по-добри възможности за професионална и трудова реализация, по-добри условия за обучение на децата в основните и средните училища в града, по-добра инфраструктура и условия за живот.

Полова-възрастова структура

Половата структура установява състоянието на населението в зависимост от съотношението мъже/жени. Тази демографска характеристика силно се влияе от историческото минало. Полът е важен признак, от който зависи участието на човек в трудовите процеси, естественото производство, социалния статус и др.

Структурата на населението по пол за община Шумен е сходна със структурата на областта и страната. За периода 2011–2016 г. жените в общината са повече от мъжете. В община Шумен на 100 мъже се падат 105 жени, при среден показател за страна 106. В селата жените имат минимален превес над мъжете.

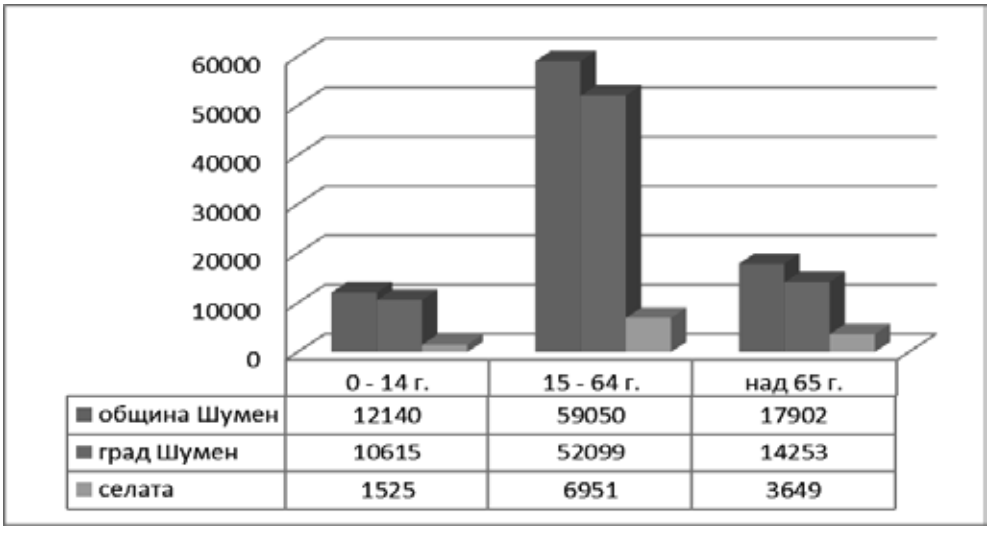
Възрастовата структура оказва силно влияние върху движението на останалите показатели.

За община Шумен е налице процес на демографско остаряване, изразяващ се в намаляване на абсолютния брой и относителния дял на населението под 15 години и увеличаване на дела на населението на 70 и повече години.

Към края на 2016 г. в община Шумен се наблюдава процес на остаряване на населението, който изключително силно е изразен в селата от общината. Населението от 0 до 14 г. – 10 615 – 11.9 %, преобладаващо живее в град Шумен, а само 1525 д. – 1.7 %) в селата. 58.5 % от населението на общината в

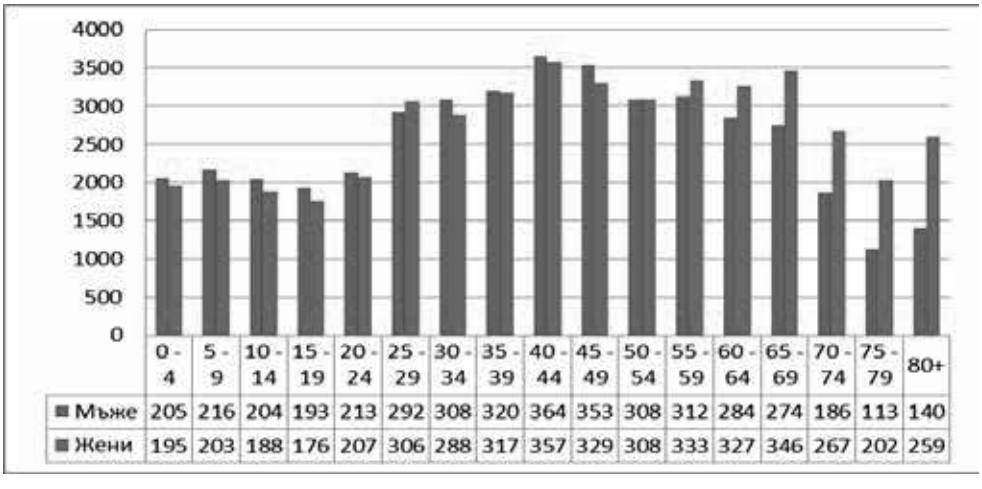
отделните възрастови групи от 15 до 64 г. – 52 099 д. живее в града. От населението във възрастовата група над 65 г. – 14 253 д. – 16 % живее в града, а 4.1 % – в селата.

Фигура № 3. Население по възрастови групи към 31.12.2016 г.



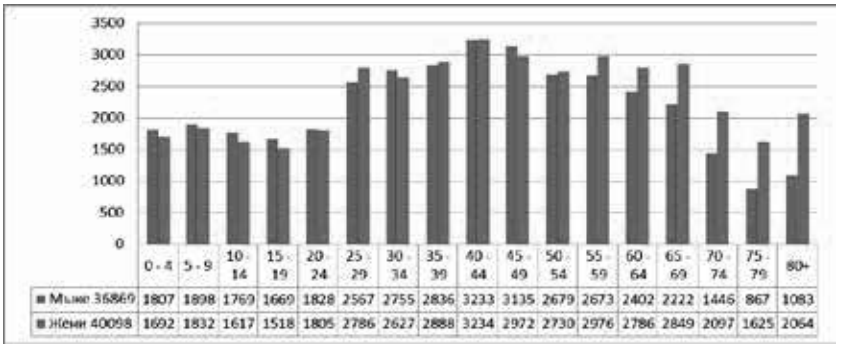
	0 - 14 г.	15 - 64 г.	над 65 г.
община Шумен	12140	59050	17902
град Шумен	10615	52099	14253
селата	1525	6951	3649

Фигура № 4. Полово-възрастова структура в Община Шумен към 31.12.2016 г.



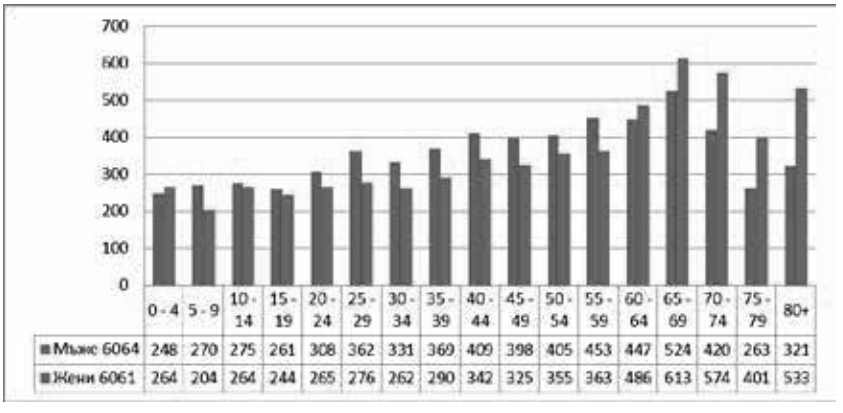
	0 - 4	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24	25 - 29	30 - 34	35 - 39	40 - 44	45 - 49	50 - 54	55 - 59	60 - 64	65 - 69	70 - 74	75 - 79	80+
Мъже	205	216	204	193	213	292	308	320	364	353	308	312	284	274	186	113	140
Жени	195	203	188	176	207	306	288	317	357	329	308	333	327	346	267	202	259

Фигура № 5. Полово-възрастова структура в град Шумен към 31.12.2016 г.



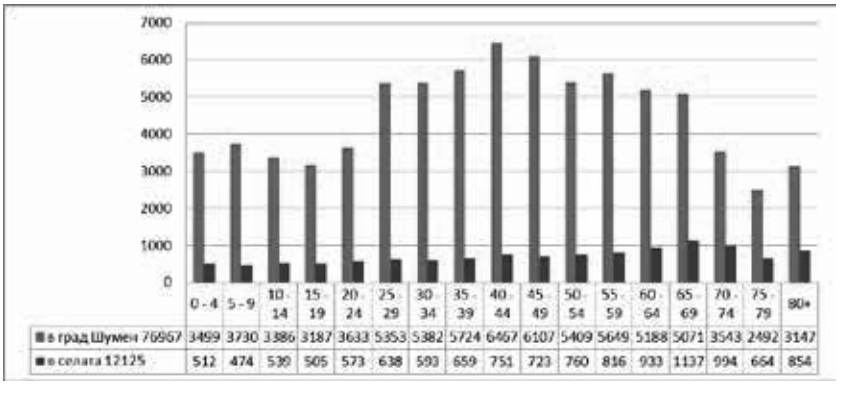
	0 - 4	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24	25 - 29	30 - 34	35 - 39	40 - 44	45 - 49	50 - 54	55 - 59	60 - 64	65 - 69	70 - 74	75 - 79	80+
Мъже 36869	1807	1898	1769	1669	1828	2567	2755	2836	3233	3135	2679	2673	2402	2222	1446	867	1083
Жени 40098	1692	1832	1617	1518	1805	2786	2627	2888	3234	2972	2730	2976	2786	2849	2097	1625	2064

Фигура № 6. Полово-възрастова структура в селата на Община Шумен към 31.12.2016 г.



	0 - 4	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24	25 - 29	30 - 34	35 - 39	40 - 44	45 - 49	50 - 54	55 - 59	60 - 64	65 - 69	70 - 74	75 - 79	80+
Мъже 6064	248	270	275	261	308	362	331	369	409	398	405	453	447	524	420	263	321
Жени 6061	264	204	264	244	265	276	262	290	342	325	355	363	486	613	574	401	533

Фигура № 7. Възрастова структура в град Шумен и селата в Община Шумен към 31.12.2016 г.



	0 - 4	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24	25 - 29	30 - 34	35 - 39	40 - 44	45 - 49	50 - 54	55 - 59	60 - 64	65 - 69	70 - 74	75 - 79	80+
в град Шумен 76967	3499	3730	3386	3187	3633	5353	5382	5724	6467	6107	5409	5649	5188	5071	3543	2492	3147
в селата 12125	512	474	539	505	573	638	593	659	751	723	760	816	933	1137	994	664	854

Населението под 20 г. в община Шумен е 15 832 души, или 17.7 %, а населението над 60 г. е 24 023 души, което представлява 26.9 % от населението на общината. Населението от 0 до 9 г. в град Шумен е 7229 души, а в селата 986 души. Подобно е разпределението и във възрастовата група от 10 до 19 г. – в град Шумен 6573 души, а в селата 1044 души.

Таблица № 3.
Разпределение на населението на община Шумен, град Шумен и селата по пол и възраст от 0-39 г. към 31.12.2016 г. (брой и %)

		Общо	**%**	**0-9**	**%**	**10-19**	**%**	**20-29**	**%**	**30-39**	**%**
в община Шумен	**Общо**	**89092**	**100**	**8215**	**9.2**	**7617**	**8.5**	**10197**	**11.4**	**12358**	**13.9**
	Мъже	42933	48.2	4223	4.7	3974	4.5	5065	5.7	6291	7.1
	Жени	46159	51.8	3992	4.5	3643	4.1	5132	5.8	6067	6.8
в град Шумен	**Общо**	**76967**	**86**	**7229**	**8.1**	**6573**	**7.4**	**8986**	**10.1**	**11106**	**12.5**
	Мъже	36869	41.4	3705	4.2	3438	3.9	4395	4.9	5591	6.3
	Жени	40098	45.0	3524	4.0	3135	3.5	4591	5.2	5515	6.2
в селата	**Общо**	**12125**	**14**	**986**	**1.1**	**1044**	**1.2**	**1211**	**1.4**	**1252**	**1.4**
	Мъже	6064	6.8	518	0.6	536	0.6	670	0.8	700	0.8
	Жени	6061	6.8	468	0.5	508	0.6	541	0.6	552	0.6

Таблица № 4
Разпределение на населението на община Шумен, град Шумен и селата по пол и възраст от 40-80+ към 31.12.2016 г. (брой и %)

		40-49	**%**	**50-59**	**%**	**60-69**	**%**	**70-79**	**%**	**80+**	**%**
в община Шумен	**Общо**	**14048**	**15.8**	**12634**	**14.2**	**12329**	**13.8**	**7693**	**8.6**	**4001**	**4.5**
	Мъже	7175	8.1	6210	7.0	5595	6.3	2996	3.4	1404	1.6
	Жени	6873	7.7	6424	7.2	6734	7.6	4697	5.3	2597	2.9
в град Шумен	**Общо**	**12574**	**14.1**	**11058**	**12.4**	**10259**	**11.5**	**6035**	**6.8**	**3147**	**3.5**
	Мъже	6368	7.1	5352	6.0	4624	5.2	2313	2.6	1083	1.2
	Жени	6206	7.0	5706	6.4	5635	6.3	3722	4.2	2064	2.3
в селата	**Общо**	**1474**	**1.7**	**1576**	**1.8**	**2070**	**2.3**	**1658**	**1.9**	**854**	**1.0**
	Мъже	807	0.9	858	1.0	971	1.1	683	0.8	321	0.4
	Жени	667	0.7	718	0.8	1099	1.2	975	1.1	533	0.6

В групата на младите хора се отнася населението до 29 г., което за община Шумен възлиза на 26 029 души, от които 22 788 души живеят в град Шумен, а 3241 души живеят в селата от общината. Ясно се вижда голямата диспропорция между броя на населението от тази възрастова група в града и селата. Данните за населението в селата потвърждават негативната тенденция от по-

следните 20 години, в които се наблюдава рязък спад на населението до 29 г., а и в следващите възрастови групи, за сметка на нарастване на населението над 60 г. и особено над 70 години. Тенденцията на намаляване на населението в трудоспособна възраст ще се запази и през следващите години поради намаляването на населението под трудоспособна възраст.

Във всички възрастови групи, населението е повече в град Шумен от същото в селата. При разпределението на населението в селата според възрастта се наблюдава нарастване на броя на населението във възрастовите групи над 60 г. Що се касае до град Шумен най-многобройно е населението във възрастовата група 20–49 години.

Естествено движение на населението в общината

Върху динамиката на населението най-голямо влияние оказва естественото движение на населението. То има определящо значение и се изразява чрез процесите раждаемост, смъртност и естествен прираст. От съотношението между раждаемостта и смъртността зависят интензитетът и типът на производство на населението.

Раждаемост

Понятието раждаемост е статистически показател. Коефициентът за раждаемост (n) показва броя на живородените деца на 1000 души от населението. Изчислява се като отношение на броя на живородените деца (N) през годината и средногодишния брой на населението (S) през същата година. Изчислява се в промили.

n‰ = N/S*1000

Използва се тристепенна скала:

Ниска раждаемост – под 15‰;

Средна раждаемост – 15 - 25‰;

Висока раждаемост – над 25 ‰.

Днес, раждаемостта е на едно от най-ниските равнища в демографската история на страната. Тенденцията в развитието на раждаемостта е към еднодетния модел в демографското поведение на семействата. В България раждаемостта намалява както в градовете, така и в селата.

Най-ниска е раждаемостта в селските райони, тъй като голям брой младо население се изселва, което се дължи на: необходимост от повишаване на образованието и квалификацията, урбанизационни процеси, стремеж към финансово обезпечаване, по-големи възможности за планиране на броя на членовете на семейството и т.н. Ниската раждаемост е проблем не само за общината и тя трябва да обект на национална програма за повишаване на раждаемостта, защото в следващите години диспропорцията между населението под трудоспособна и над трудоспособна възраст ще се задълбочи.

Смъртност

Смъртността е вторият основен компонент на естественото възпроизводство на населението и естественото му движение. Смъртността е демографски процес, при който се прекъсва жизнената дейност на човешките организми. Тя е характерна както за отделния човешки индивид, така и за определена общност от хора. Разликата е, че при индивида смъртността има начало и край, докато за общността от хора тя е непрекъснато процес, който спомага обновяването на населението в определен регион, населено място или държава. С други думи, понятието *смърт* съпътства отделния човешки индивид, докато понятието *смъртност* е характерно за група от хора в определена територия. Както отделния смъртен случай, така и процесът смъртност са биологични явления.

Умиранията са демографско явление, което оказва влияние върху икономическите процеси и е с големи социално-психологически и невъзвратими биологични последици не само за отделната личност, но и за обществото като цяло. Значението на смъртността и нейното намаление произтича от хуманността, а също и при определяне режима на възпроизводство на населението.

Коефициентът за смъртност (m) показва броя на умрелите лица на 1000 души от населението. Изчислява се като броя на умрелите лица през годината (M) се раздели на средногодишния брой на населението през същата година,(S). Изчислява се в промили.

m‰ = M/S*1000

Например: В България през 2015 г. са починали 110 117 души при средногодишно население от 7 153 784 души. Това означава, че m (‰) = (Mt/St)*1000 = (110 117/7 153 784)*1000 = 15,39‰.

Използва се петстепенна скала:
Много ниска – под 10 ‰;
Ниска – 10–14 ‰;
Средна – 15–24 ‰;
Висока – 25–49 ‰;
Много висока – над 50‰.

По данни на НСИ смъртността в община Шумен е със значително повисоки стойности от раждаемостта. Тази тенденция се запазва през периода 2011 г. – 2016 г.

Основната причина за отрицателният естествен прираст е ниската раждаемост през последните години, която е резултат от негативното влияние на редица социални, икономически, демографски и други фактори. Недостатъчната материална осигуреност на семействата, намаляването на фертилния контингент през последните години, изменението във фертилното поведение и психическата нагласа за малко деца, снижаването на жизнения стандарт,

безработицата и др. са сред факторите, довели до ниската раждаемост в последните 20 години.

Миграционни процеси

Миграциите представляват преместване на хора с цел промяна на местоживеенето, постоянно или временно. Миграциите могат да бъдат: *вътрешни* - преместване на хора в границите на държавата и *външни* - преместване на хора извън общността им - държавата, континента. По отношение на формите на миграция, външните миграции биват: *емиграция* - напускане на местоживеенето и *имиграция* - пристигане на ново местоживеене.

Изселването в по-големите градове се извършва от населението с по-добро образование и възможности. Най-голямо движение за община Шумен има по направлението град-град/град-село/село-град.

За последните 5 години (2011 г. - 2016 г.) в община Шумен се наблюдава следната тенденция: превес на изселванията до 2011 г. Същата тенденция се наблюдава на ниво област Шумен. Трябва да се отбележи, че данните на ниво област и съответно община са по-добри от тези на национално ниво, което поставя община Шумен в по-благоприятна ситуация, защото миграцията оказва негативен ефект върху възпроизводството на населението – чрез изселване на жени в детеродна възраст се понижава равнището на потенциалната бъдеща раждаемост.

Нараства/намалява броят на изселилите се от община Шумен, като основната причина за това е започналата икономическа криза, в резултат на която много лица губят своята работа или работят на непълен работен ден. Точно това са и основните причини, поради които много лица, основно на възраст до 29 г. отиват да търсят трудова реализация извън общината, като се ориентират към големите градове в страната, особено към София, Пловдив, Варна, а голяма част и към работа в чужбина.

В основата на нарастването на обема на миграцията са редица икономически и социални причини, и най-вече търсенето на работни места. Предимно хората в активна възраст и с по-висока степен на образование и квалификация са склонни да мигрират. В резултат на това се получава струпване на население в големите градове, за сметка на намаляване на населението на по-малките градове и селата. Миграционните процеси водят до влошаване на възрастовата структура на населението и оказват негативно влияние върху социално-икономическото развитие на общината.

Образователна структура

Образователната структура не оказва пряко влияние върху динамиката на демографските процеси. Върху образователната структура оказват влияние социално-икономическтото развитие на страната и полово-възрастовата структура на населението.

Образователната структура на населението на 7 и повече навършени години значително се подобрява през 2011 г. в сравнение с предходните години, следвайки ясно изразената тенденция на увеличаване на броя и дела на населението с висше и средно образование при същевременно намаляване на броя на лицата с основно и по-ниско образование.

Към 1.02.2011 г. броят на лицата с висше образование в област Шумен е 24 538 души, или всеки седми (14.5%) е висшист, а лицата, завършили средно образование са 64 319 (38.1%).

Най-образовани са жителите на община Шумен, където 22.2% от лицата са с висше образование. На територията на община Шумен функционират следните училища и обслужващи звена: 2 начални училища; 10 основни училища; 6 средни училища; 2 профилирани гимназии, 6 професионални гимназии. Общинските училища са 19, държавните училища са 6, частното училище е 1 – средно общообразователно духовно училище „Нювваб". На територията на общината функционират два частни професионални колежа по туризъм - Частен професионален колеж по туризъм "Ал. Константинов" и Частен професионален колеж по туризъм "Шумен". Висшето образование има традиции и солидна база, то е представено от: Шуменския университет „Епископ Константин Преславски" и Факултет „Артилерия, противовъздушна отбрана, компютърни и информационни системи" към Национален военен университет „Васил Левски" – гр. Велико Търново. Шуменският университет има институционална акредитация с оценка „много добра". Обучава специалисти в сферите: педагогика, хуманитарни, природни и технически науки, математика и информатика. Факултетът „Артилерия, противовъздушна отбрана, компютърни и информационни системи" обучава специалисти във военни специалности и специализации, компютърни и комуникационни системи и технологии, отбрана и сигурност.

В община Шумен и в частност в гр. Шумен са представени всички образователни степени, което го прави притегателен образователен център не само за учащи от областта, но и от други части на страната.

Проблем за образователната система е отпадането на ученици по социално- икономически и етнокултурни причини. Може да се отбележи, че продължава да се задържа тенденцията за отрицателен естествен прираст на територията на община Шумен.

Механичният прираст има по-благоприятно движение от естествения. По този индикатор, общината показва много по-добри резултати, което я поставя в по- благоприятна ситуация, защото миграцията оказва негативен ефект върху възпроизводството на населението – чрез изселване на жени в детеродна възраст се понижава равнището на потенциалня бъдеща раждаемост.

Трудови ресурси, заетост и безработица

Трудовите ресурси включват населението в трудоспособна възраст, неработещите инвалиди и пенсионери в границите на трудоспособна възраст и

работещите под и над тази възраст. Трудовите ресурси включват икономически активното население, заетите и безработните. Икономически неактивното население, хората, които нямат работа, но и не търсят такава.

В пряка зависимост от възрастовата структура се намират трудовите ресурси. Наблюдава се тенденция на намаляване на относителния дял на населението в трудоспособна възраст, което създава проблеми за икономиката на страната и нейното развитие.

За периода 2011-2016 година се наблюдава увеличение на заетите лица в община Шумен. В община Шумен към 1.02.2011 г. и двата показателя са поблагоприятни – съответно коефициентът на заетост е 59.1%, с 9.9 процентни пункта по-висок от този за областта, а коефициентът на безработица е 14.0%, с 6.3% по-нисък от този за областта. По данни на ДБТ-Шумен за периода 2011-2016 г.

Проследяването на динамиката на безработните лица до 29 г. показва, че е налице тенденция към нарастване през последните пет години, което превръща младежката безработица в значителен проблем за общината. Това се дължи основно на неблагоприятната образователно-квалификационна структура на част от безработните в тази група.

Безработицата сред младежите се отразява неблагоприятно върху настоящата и бъдещата им реализация. Други причини за високата безработица сред младежите са: несъответствие между броя на завършилите учебни заведения с определени професии и специалности и реалното търсене на пазара на труда; изискванията на работодателите да наемат на работа работници и специалисти с професионален опит и трудов стаж; липса на квалификация, специалност и професия сред част от безработните младежи.

В незавидно положение се намира възрастовата група 55 и повече години, чийто дял в регистрираните безработни е най-висок. Като се има предвид, че безработните, попадащи в тази група, много трудно си намират работа, то трябва да се разработят мерки и да се използват възможностите, които предоставят различните програми за включването им в курсове, осигуряване на възможност за работа по програми за временна заетост и др.

За община Шумен са налице и значителни различия по отношение на участието на пазара на труда на лицата от различните етнически групи. Към датата на последното преброяване от 2011 г. най-много заети от икономически активното население има в българската етническа група (88.81%), следвана от турската етническа група (80.65%).

Съответно най-малко са безработните от българската етническа група (11.19%) – диаграма 12.

С оглед представените статистически данни и анализ върху тях могат да се направят следните

ОБОБЩЕНИЯ И ИЗВОДИ:

1. На територията на община Шумен се наблюдават както типични за цялата страна демографски тенденции, така и такива, специфични за района показатели.
2. Демографските процеси, които протичат в община Шумен, са характерни както за Шуменска област и Североизточния район, така и за страната. Ниската раждаемост, отрицателният естествен прираст и миграцията са сред основните фактори, довели до намаляване на населението в община Шумен.
3. Основните причини за намаляването на населението са отрицателният естествен прираст, миграцията и влошената възрастова структура на населението.
4. Населението на община Шумен се разпределя между 27 населени места, от които 26 са села. 86% от населението е концентрирано в гр. Шумен, а останалото население се разпределя между селата от общината.
5. Тенденцията в изменението на населението между градовете и селата е в посока увеличаване на населението на град Шумен, като причините за това са същите, както и за страната – по-добри възможности за професионална и трудова реализация, по-добри условия за обучение на децата в основните и средните училища в града, по-добра инфраструктура и условия за живот.
6. В община Шумен на 100 мъже се падат 105 жени, при среден показател за страна 106. В селата жените имат минимален превес над мъжете.
7. За община Шумен е налице процес на демографско остаряване, изразяващ се в намаляване на абсолютния брой и относителния дял на населението под 15 години и увеличаване на дела на населението на 70 и повече години.
8. Данните за населението в селата потвърждават негативната тенденция от последните 20 години, в които се наблюдава рязък спад на населението до 29 г., а и в следващите възрастови групи, за сметка на нарастване на населението над 60 г. и особено над 70 години.
9. Ниската раждаемост е проблем не само за община Шумен и тя трябва да обект на национална програма за повишаване на раждаемостта, защото в следващите години диспропорцията между населението под трудоспособна и над трудоспособна възраст ще се задълбочи.
10. По данни на НСИ смъртността в община Шумен е със значително по-високи стойности от раждаемостта.
11. Основната причина за отрицателния естествен прираст е ниската раждаемост през последните години, която е резултат от негативното влияние на редица социални, икономически, демографски и други фактори. Недостатъчната материална осигуреност на семействата, намаляването на фертилния контингент през последните години, изменението във фертилното поведение и психическата нагласа за малко деца, снижаването на жизнения стандарт.

12. Нараства броят на изселилите се от община Шумен, като основната причина за това е започналата икономическа криза, в резултат на която много лица губят своята работа или работят на непълен работен ден. Точно това са и основните причини, поради които много лица, основно на възраст до 29 г. отиват да търсят трудова реализация извън общината, като се ориентират към големите градове в страната, особено към София, Пловдив, Варна, а голяма част и към работа в чужбина.
13. Образователната структура на населението на 7 и повече навършени години значително се подобрява през 2011 г. в сравнение с предходните години, следвайки ясно изразената тенденция на увеличаване на броя и дела на населението с висше и средно образование при същевременно намаляване на броя на лицата с основно и по-ниско образование.
14. В пряка зависимост от възрастовата структура се намират трудовите ресурси. Наблюдава се тенденция на намаляване на относителния дял на населението в трудоспособна възраст, което създава проблеми за икономиката както на общината, така и на страната и нейното развитие.

References:

1. Ofitsialen uebsayt na Obshtina-Shumen: http://www.shumen.bg/. (Official website of Shumen Municipality: http://www.shumen.bg/) Aktualizirana Natsionalna strategia za demografsko razvitie na naselenieto v Republika Bulgaria 2012 – 2030 g.: http://www.strategy.bg/.(Updated National Strategy for Demographic Development of the Population in the Republic of Bulgaria 2012 – 2030: http://www.strategy.bg/)
2. Ofitsialen uebsayt na Natsionalen statisticheski institut: http://www.nsi.bg/. (Official website of the National Statistical Institute: http://www.nsi.bg/.)
3. Slaveykov, P., Geodemografia, 2012 (Slaveykov, P., Geodemography, 2012)
4. Minkov, M., Demografia, 1999 (Minkov, M., Demography, 1999)
5. Lakov, Pl., Regionalna ikonomika, 2015 (Lakov, Pl., Regional Economy, 2015)
6. Oblastna administratsia – Shumen: http://oblastshumen.government.bg/new/oblast-shumen/naselenie/. (Regional Administration – Shumen: http://oblastshumen.government.bg/new/oblast-shumen/naselenie/.)
7. Etnicheski sastav na naselenieto: http://pop-stat.mashke.org/bulgaria-ethnic-loc2011.htm. (Ethnic Population: http://pop-stat.mashke.org/bulgaria-ethnic-loc2011.htm.)
8. Oblastna strategia za razvitie na oblast Shumen za perioda 2014 g. – 2020 g.: http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=1023. (Regional Strategy for Development of the Shumen Region 2014-2020:)
9. http://www.grao.bg/tna/t41nm-15-03-2017.txt
10. http://www.shumen.bg/council/150730201.pdf

ПРАВА НА ДЕЦАТА БЕЖАНЦИ В ПРОИЗВОДСТВОТО ПО ОЦЕНКА НА МОЛБАТА ЗА ЗАКРИЛА

Веселина Н. Илиева

RIGHTS OF REFUGEE CHILDREN IN PROCESS FOR THE ASSESSMENT OF THE PROTECTION REQUEST

Veselina N. Ilieva

ABSTRACT: A guiding and binding principle for any decision of the administrative authority on children should be the assessment of the best interests of the child as a guiding and binding principle. In Bulgarian legislation this principle is known as the principle of best interest of the child. Some of the basic procedural rights of children seeking protection are: 1. Right of temporary residence in the territory during the proceedings; 2. Legal safeguards against detention; 3. Special rules for the assessment of the application for protection; 4. Establishment of age for unaccompanied children; 5. Right to assistance from other persons in the proceedings.

KEY WORDS: best interest, procedural rights, temporary residence, assessment of the application for protection

Изследването е финансирано по проект № РД-08-129/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Висшите интереси на детето са първостепенно съображение във всички действия, отнасящи се до децата независимо дали са предприети от обществени или частни институции за социално подпомагане, от съдилищата, административните или законодателните органи.

Държавите – страни по Конвенцията на ООН за правата на детето, вземат необходимите мерки да осигурят дете, което иска да получи статут на бежанец или което се счита за бежанец в съответствие с приложимото международно или вътрешно право и процедури, независимо дали е придружено или не е придружено от неговите родители или от което и да е друго лице, да получи подходяща защита и хуманитарна помощ в ползването на съответните права, изложени в тази Конвенция и в другите международни документи

за правата на човека или по хуманитарни въпроси, по които посочените държави са страни. За тази цел държавите - страни по Конвенцията, подкрепят, когато смятат за необходимо, усилията на Организацията на обединените нации и на други компетентни междуправителствени организации или неправителствени организации, сътрудничещи с Организацията на обединените нации, да защитават и подпомагат това дете и да издирят родителите или други членове на семейството на всяко дете бежанец с цел да получат информация, необходима за събирането му с членовете на неговото семейство.

За да се осигури пълното зачитане на принципа на целостта на семейството и на принципа на висшия интерес на детето, съществуването на връзка на зависимост между кандидат и негово дете, брат и сестра или родител, основаваща се на бременност или майчинство на лицето кандидат, на здравословно състояние или напреднала възраст, следва да се превърне в задължителен критерий за компетентност. Когато кандидатът е непридружен ненавършил пълнолетие, присъствието на член на неговото семейство или негов роднина, който може да се грижи за него, на територията на друга държава членка, следва също така да се превърне в задължителен критерий за компетентност.

За да бъде улеснено определянето на държавата членка, която е компетентна за разглеждането на молбата за международна закрила, следва да се организира индивидуално интервю с кандидата. Още с подаването на молбата за международна закрила кандидатът следва да бъде информиран за прилагането на настоящия регламент и за възможността по време на интервюто за улесняване на процеса на определяне на компетентната държава членка за предоставяне на информация за присъствието на членове на семейството, роднини или други близки в държавите членки, за да се улесни процесът на определяне на компетентната държава членка

Съгласно националната нормативна уредба, всеки чужденец може да поиска предоставяне на закрила в Република България [4, чл. 4, ал.1]. Това означава, че децата бежанци не са ограничени да заявят самостоятелно искане за закрила в България, ако имат различни причини от тези на своите родители, или независимо присъствие на родителите им в Република България, когато са непридружени деца.

Националното законодателство обаче не предвижда изрично случаите, когато молбата за закрила може да бъде самостоятелно от детето, когато молбата трябва да бъде подадена задължително от представител или от имиграционен орган, действащ в интерес на детето, така както изисква европейското законодателство [1, чл.7, §5].

Доколкото това съставлява действие, независимо от волята на детето, но в негов интерес, необходимо е в ЗУБ тази възможност да бъде уредена изрично в най-кратки срокове с оглед изпълнението на принципа за защита на най-добрия интерес на детето [3, ДР, §1, т.5], [2, чл. 23].

Производствата, в които се извърша оценка на молбата за закрила и се взема решение за предоставяне или отказ от статут в Република България, са

уредени в ЗУБ. Видовете закрила, които РБ предоставя, са убежище, статут на бежанец, хуманитарен статут и временна закрила [4, чл. 1]. Органът, разполагащ с правомощието да даде убежище, е президентът на републиката [5, чл.98, т.10]. Видовете индивидуална закрила са бежански и хуманитарен статут [4, чл. 8, 9], а на групов признак с акт на Министерски съвет се предоставя временна закрила в случаите на масово навлизане на 500 или повече лица, пресекли границата в рамките на 24 часа [4, чл. 11]. На чужденците, признати за бежанци на територията на друга държава от ВКБООН по силата на неговия мандат, в РБ следва автоматично да се предоставя статут на бежанец [4, чл. 10].

От началото на производството до неговото приключване с влязло в сила решение, децата, търсещи закрила, разполагат с определен кръг от права, част от които са общи и осигуряват живота, прехраната и съществуването им (социални права), а друга част касаят правата им като заинтересована страна в административната и съдебната процедури по оценка на молбата им за закрила (процедурни права).

При достъпа и ползването на предвидените ***социални права*** в закона няма изрично ограничение досежно децата, търсещи закрила, следователно – по време на производството по оценка на молбата те разполагат без ограничения с пълния социален кръг от социални права, признати на пълнолетните, търсещи закрила.

Водещ и задължителен принцип при всяко едно решение на административния орган по отношение на децата следва да е преценката на ***висшия интерес на детето*** като водещ и задължителен принцип. В българското законодателство този принцип е познат като *принцип за най-добрия интерес* на детето. В тази връзка по отношение на придружените деца европейското законодателство въвежда като изискване при преценяването на висшия (най-добрия) интерес на детето да се обръща особено внимание на следните фактори:

А) възможностите за събиране на членовете на семейството на едно място;

Б) благосъстоянието и социалното развитие на ненавършилия пълнолетие, като се обърне особено внимание на неговата лична ситуация;

В) съображенията за безопасност и сигурност, особено когато съществува риск ненавършилият пълнолетие да е жертва на трафик на хора;

Г) мнението на ненавършилия пълнолетие в съответствие с неговата възраст и зрялост.

Някои от основните процедурни права на децата, търсещи закрила, са:

1. Право на временно пребиваване на територията по време на производството – децата, търсещи закрила имат право да останат на територия на РБ по време на производството.

Това право се реализира чрез издаването на регистрационна карта на всяко дете, търсещо закрила, в зависимост от неговата възраст – над 14 годи-

ни при придружаване на деца и под 14 години при непридружаваните деца. Регистрационната карта не установява самоличността на детето, а единствено правен статус на лице, търсещо закрила и правото му да остане на територията на РБ до приключване на производството на оценка на молбата му за закрила [4, чл. 40, ал. 3].

Правото да остане на територията на РБ по време на производството означава, че независимо от липсата на документи за самоличност, визи или пребиваване никое дете не може да бъде връщано обратно в страната му на произход или местоживеене докато молбата му за закрила не бъде разгледана, не бъде взето решение по нея и решението не влезе в сила. От забраната за връщане (т. нар. принцип non-refoulement) следва и забраната за задържане на децата, търсещи закрила. Макар и такава забрана да не е изрично въведена в закона по отношение на всички деца – придружени и непридружени, тя се извежда по пътя на аналогията на законовите норми относно задържането, според които задържане може да има само с цел осигуряване на принудителното извеждане до границата на конкретното лице. Доколкото законът забранява връщането по време на процедурата по оценка на молбата [4, чл.67, ал. 1], следва че не може също така да се прилага и задържане, тъй като няма да има законово оправдана цел.

2. Правни гаранции против задържане – въпреки това практиката децата, търсещи закрила, масово са задържани в Специалните домове за временно настаняване на чужденци (СДВНЧ) към Дирекция „Миграция“ на МВР, независимо от подадената от тях молба за закрила пред граничните или имиграционните органи [4, чл.58, ал. 4] за периода до личната им регистрация от служител на ДАБ [4, чл.61, ал.2]. Понастоящем в националното законодателство няма разпоредби, които да позволяват задържане на деца, търсещи закрила след личната им регистрация в териториално поделение на ДАБ.

Задържането на деца дори за кратък период от време може да има пагубен ефект върху незрялата детска психика затова ограничаването на свободата на децата под каквато и да било форма като правило следва да бъде избягвано във всички възможни случаи. Европейското законодателство въвежда строги правила за задържането на ненавършили пълнолетие на деца по време на производството по оценка на молбата за закрила като посочва, че те могат да бъдат задържани единствено като крайна мярка и само след като се установи, че по-леки алтернативни принудителни мерки не могат да бъдат ефективно приложени. Задържането следва да е с възможно най-кратък срок и да се положат всички усилия за освобождаването на задържаните ненавършили пълнолетие и за настаняването им на подходящи за такива лица места [2, чл. 11, §2].

Европейското законодателство въвежда като правило, че непридружените деца, търсещи закрила, се задържат само при изключителни обстоятелства като от страна на институциите се положат всички усилия за освобождаване на непридружените, ненанвършили пълнолетие, възможно най-скоро.

Непридружените деца никога не следва да се задържат в затвор. Доколкото е възможно те трябва да се настанява в институции, които разполагат с персонал и оборудване, съобразени с нуждите на тяхната възраст като се гарантира, че се настаняват отделно от пълнолетните лица [2, чл. 11, §3].

3. Особени правила за оценка на молбата за закрила – при провеждането на производството молбите за закрила на придружените деца обичайно не се разглеждат отделно от тези на техните родители или други пълнолетни лица, които отговарят за тях по силата на закона или обичая. Това е така, тъй като децата рядко имат бежанска история или причини за преследване, които да се различават от тези на техните родители или близки роднини. Ето защо, законът въвежда презумпция, че децата на признатите бежанци също се смятат за бежанци без да е необходимо по отношение на тях да се установява изрично лична история на преследване или заплаха против живота, личността или свободата им [4, чл.8, ал.9]. По същия начин законът урежда и статута на децата на чужденците с предоставен хуманитарен статут [4, чл.9, ал.6]. Единственото условие, което се поставя и в двата случая, е децата да не са встъпили в брак.

Молбите на непридружените деца обаче се разглеждат изцяло самостоятелно по очевидни причини и с оглед на това законодателството урежда, че те не следва да бъдат разглеждани и оценявани по съкратените процедури, а само и единствено с подробно изследване и установяване на всички детайли, факти и обстоятелства, касаещи тяхната молба. Поради това законът изключва разглеждането на молбата за закрила на непридружените малолетни и непълнолетни деца по реда на ускореното производство [4, чл.71, ал. 1].

4. Установяване на възраст при непридружени деца – тъй като непридружените деца ползват привилегии в производството по оценка на молбата се приема, че е възможно пълнолетни лица да се представят за ненавършили пълнолетие с цел възползване от по-благоприятния режим на непридружените деца. обичайната липса на документи за самоличност способства за подобна злоупотреба с процедурата. *Експертизата по установяване на възрастта* е специална процедурна мярка, уредена в закона при съмнение в заявяваната от детето възраст. Съществуват различни способи и тестове за установяване на възрастта, но обичайно се извършват различни видове медицински прегледи, като измежду тях най-разпространени са способите на оценка на развитието на зъбния статус или оценка на развитието на ставните кости на китката на ръката. Медицинският преглед следва да се извърши при пълно зачитане на човешкото достойнство, като се избират най-малко инвазивните начини за преглед, и се провежда от квалифицирано медицинско лице, което дава възможност в най-голяма степен за надежден резултат. Детето трябва да бъде информирано на език, който разбира, за възможността да бъде подложено на медицински преглед за определяне на възрастта. Това включва информация относно метода на преглед и възможните последствия от резултата от медицинския преглед за разглеждане на молбата за международна закрила,

включително последиците при отказ от страна на непридружения непълнолетен да премине такъв преглед, с каквато възможност разполага само, или при съдействие на неговия представител. Ако след медицинския преглед решаващият орган все още има съмнения относно възрастта на кандидата, се приема, че кандидатът е непълнолетен. Фактът, че непридружения непълнолетен е отказал да премине такъв преглед, не е пречка за решаващия орган да се произнесе по молбата за международна закрила, а решението за отхвърляне на молбата за международна закрила на непридружения непълнолетен, който е отказал да премине такъв медицински преглед, не може да се основава единствено на такъв отказ [4, чл. 61, ал. 3], [1, чл.25, §5].

5. Право на съдействие от други лица в производството – при провеждането на оценката на молбата за закрила на децата, както и възрастните имат право на преводач или тълковник, който да спомага за комуникацията им със служителите на ДАБ. Преводачите, респективно тълковниците имат за задача да подпомагат и комуникацията на децата с другите лица, участващи в производството като техни представители за защита на техния интерес под различно процесуално качество.

Такива представители обичайно се ангажират, когато децата са непридружени и тяхната защита не може да се осъществява от традиционните им законни представители – техните родители.

От направеното изложение в настоящата статия могат да бъдат експлицирани следните

Обобщения и изводи:

1. Правата на децата бежанци в производството по оценка на молбата за закрила кореспондират с изискванията на Конвенцията на ООН за правата на детето.
2. Държавите – страни по Конвенцията на ООН за правата на детето, вземат необходимите мерки да осигурят дете, което иска да получи статут на бежанец или което се счита за бежанец в съответствие с приложимото международно или вътрешно право и процедури, независимо дали е придружено или не е придружено от неговите родители или от което и да е друго лице, да получи подходяща защита и хуманитарна помощ в ползването на съответните права, изложени в тази Конвенция и в другите международни документи за правата на човека или по хуманитарни въпроси, по които посочените държави са страни.
3. Съгласно националната нормативна уредба, всеки чужденец може да поиска предоставяне на закрила в Република България. Това означава, че децата бежанци не са ограничени да заявят самостоятелно искане за закрила в България, ако имат различни причини от тези на своите родители, или независимо присъствие на родителите им в Република България, когато са непридружени деца.

4. От началото на производството до неговото приключване с влязло в сила решение, децата, търсещи закрила, разполагат с определен кръг от права, част от които са общи и осигуряват живота, прехраната и съществуването им (социални права), а друга част касаят правата им като заинтересована страна в административната и съдебната процедури по оценка на молбата им за закрила (процедурни права).
5. Водещ и задължителен принцип при всяко едно решение на административния орган по отношение на децата следва да е преценката на висшия интерес на детето като водещ и задължителен принцип. В българското законодателство този принцип е познат като *принцип за най-добрия интерес* на детето.

References:

1. **Directive 2013/32/EU** of the European Parliament and of the Council on common procedures for granting and withdrawing international protection. Procedural Directive 26.06.2013
2. **Directive 2013/33/EU** of the European Parliament and of the Council laying down standards for the admission of applicants for international protection. Acceptance directive, from 26.06.2013
3. **Zakon za zakrila na deteto,** 2000 (Child Protection Act)
4. **Zakon za ubezhishteto I bezhantsite,** 2002 (Asylum and Refugees Act)
5. **Konstitutsiya na Republika Bulgaria,** 1991 (Constitution of the Republic of Bulgaria)

НАЧАЛНО ОГРАМОТЯВАНЕ В УСЛОВИЯ НА ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

Виолета Ив. Кюркчийска

INITIAL LITERACY IN CONDITIONS OF INCORPORATING EDUCATION

Violeta Iv. Kyurkchiyska

ABSTRACT: Incorporating education poses the question of creating such an organization of the educational process in which students with different opportunities can develop their potential. A suitable environment for development, in which all students – with special educational needs and learning difficulties, as well as those with prominent abilities, is the software. This presentation outlines the capabilities of educational software products that create conditions for differentiated assignment of tasks in the process of initial literacy.

KEY WORDS: inclusive education, initial confusion

Изследването е финансирано по проект № РД-08-128/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Да се приеме и зачита уникалността на всеки ученик, да се създаде социално взаимодействие е *кауза, дефинирана като приобщаващо образование.* То (приобщаващото образование*)* не се свежда до компетентността на специалния педагог (логопед, ресурсен учител) нито до тази на психолога. *Неговата философия припознава в профила на приобщаващия учител този на началния* (детския, преподавателя по дисциплини от различни културно-образователни области). Началният учител създава условия за ефективно позициониране на всеки ученик чрез неговите силни страни. Той трябва да отговори по подходящ начин съобразно индивидуалните потребности и възможности, личностните качества, знания, умения и интереси на учениците по посока на максималното развитие на потенциала им.

Използването на информационни и комуникационни технологии (ИКТ) за създаване на среда, в която активно участват всички ученици, не-

зависимо от различията във възможностите, е начин за приобщаване. Предимствата на работа в софтуерна среда са по посока на социализиране на учениците и формиране на умения, независимо от възможностите им. Според Мустафа, З. [3] електронните(видео) игри насърчават творчеството, пространственото мислене, развиват двигателните умения. Софтуерната среда, в която работят децата, е необходимо да има интерактивен характер и образователна стойност. Продуктите трябва да създават възможност за диференцирана работа, която е определяща за целите на приобщаващото образование.

Такива образователни софтуерни продукти, чиято ефективност е апробирана с експериментална работа, са[2]:

- *ToolKID* – софтуерно решение, разработено за целите на обучението по информационни технологии, но позволяващо използването му както по предмети от различни културно-образователни области, така и при работа с деца с различни умения.

Лесна за използване и много атрактивна ToolKID е компютърна програма с много възможности. Тя е българският вариант на Comenius Logo – среда, разработена в Университета „Comenius" (Братислава) специално за обучение на малки деца. Българският вариант *ToolKID* (с богат набор от ресурсни материали) е разработен в IBM-център за обучение на учители в катедра *Информационни технологии* при Факултета по математика и информатика на СУ „Св. Климент Охридски". Демонстрационните програми, от които се състои, предизвикват интерес още с наименованието си – „Баница", „Карлсон", „Котенце", „Мерлин", „Аниматор". Празнично настроение внасят „Коледа", „Картички", „Музика", „Пиано", а изненади крият „Клюки", „Приказки", „Облаци", „Бележник" и всички останали, които са около седемдесет. Графичният интерфейс улеснява потребителя. Тематичното обединяване на игрите насочва към основните модули и към различните видове информация – текстова, звукова, графична, анимация, видео;

- Образователни софтуерни продукти *„Дядо вади ряпа", „Житената питка" и приказки за Хитър Петър*[1] [5].

И трите продукта са създадени върху приказки, чиито заглавия носят, като в единия приказките са *две: „Най-голямата лъжа" и „Магаре фасул яде ли?"*. Аргументите в полза на избора на приказката като жанр са свързани с факта, че тя е първото произведение, до което се докосват децата от най-ранна възраст. Тя е първият текст, който са чули от мама, баба, учителя и др. Това е най-застъпеният литературен жанр в програмите по български език и литература в 1. – 4.клас. Разработени в специална мулмимедийна среда, продуктите представят текст (приказка) с помощта на комбинирана информация – звукова, графична, анимирана. Това съдейства за по-голяма експресивност, която от своя страна води до провокиране на желание за

[1] И трите продукта се разпространяват чрез ДЗЗД „Обучение". Повече информация на: http://it-obuchenie.info/-категория:софтуер.

участие в общуване, допринасящо за социализацията на децата с обучителни трудности.

И трите авторски продукта (сценарист на продуктите е авторът на настоящото изложение) принадлежат към групата на игрите, тъй като *играта* е от *основните дейности* за възрастта на средното детство, тя е естественото *средство за комуникация,* чрез което детето се самоизразява и „влиза" в *интерперсонални взаимоотношения* със съученици и учители. В играта физическите, умствените и емоционални качества се изявяват в *единство*, така тя става *мотивиращ фактор*, който провокира активната познавателна дейност и не на последно място се реализира успоредно с познавателните действия, които са *съставна част на учебната дейност* [1]. За децата играта често е синоним на компютър, защото учениците я свързват с предпочитаните от тях компютърни игри, въпреки че голяма част от тях са неподходящи за възрастта им. Играейки, децата формират умения и компетентности, развиват мисловни процеси. В тази връзка повечето от задачите в продуктите са оформени като (компютърни) игри, въпреки че уточнения в тази посока има само в първите два продукта – „Дядо вади ряпа" и „Житената питка" (в „Хитър Петър" никъде не се изписва думата игра). Характеризирането на задачите в продуктите като „игри" придава развлекателен характер на дейността на учениците, което може да има както положителен, така и отрицателен ефект. Например някои ученици са по-мотивирани да работят в час, „играейки", други пък се разсейват, когато възприемат задачата само като игра. Тя предполага доброволност в участието, поради което част от учениците могат да не пожелаят да работят, но от друга страна е начин за предразполагане на деца с проблеми в активността. Затова и задачите за упражнения са оформени по различен начин в трите софтуерни продукта. Независимо от оформлението, предложените задачи и в трите продукта допринасят за повишаване ефективността на процеса за формиране на комуникативни компетентности у учениците, защото играейки, децата формират умения, затвърждават и разширяват знания, обобщават и анализират.

В учебните програми [4] за началния етап на основна степен на образование са посочени следните компетентности в областта на българския език*: езикови, комуникативно-речеви, литературни и социокултурни.* Всички те се овладяват и в трите компонента на културно-образователната област *български език и литература* – ***езиково обучение, литературно обучение и формиране на комуникативно-речеви умения.*** Началото се поставя с периода на огрaмотяване, който обхваща различни етапи.

В ***подготвителния етап*** на ***началното огрaмотяване (предбуквения)***, когато се създават предпоставки за овладяване на четенето и писането, е определяща мотивацията и активността на децата. В софтуерния продукт *Comenius Logo/ ToolKID* това се постига с лекота. Целта на използването на компютърната програма е да разнообрази провокирането на желанието за споделяне на мисли в устен речеви план, свързани например със семейство-

то. Впечатлени от атрактивното графично изображение на сезона лято (демонстрационна програма „Сезони“) и възможността да „поставят“ на екрана онези предмети, с които те са играли на плажа, плахите първокласници непринудено започват да разказват. Образите от галерията подпомагат децата, насочват ги към детайли, които, ако не наблюдават, могат да пропуснат в изложението си.

Фиг. 1

П: От това, което споделихте как сте прекарали лятото, разбрах, че почти всички сте били на море, а пък тези, които не са успели да отидат, го желаят много. В програмата „Сезони“ (Фиг. 1), с помощта на галерията от образи изобразете това, което правите там или бихте желали. След като сте готови, ще разкажете на останалите как сте прекарали един ден на плажа.

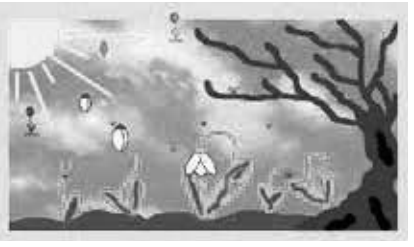
У: На плаж мама ни води, когато е слънчево, затова поставих слънце. Там обичам да има много деца, с които да си играя – да правим замъци, да играем с топка, да се къпем с пояс. Обичам да си похапвам и сладолед, но невинаги ми разрешават. Мама не обича много слънцето и стои все под чадъра, на брат ми също не дава да стои много на слънце. Искам да порасна и да ходя без мама на море, за да правя всичко, което искам.

Независимо за кой сезон разказват (за любимия, за посочен от учителя) учениците усъвършенстват уменията си за монологична реч. Комбинирането на дейности с игрови характер (работа с галерия от образи, позициониране на елементи) непринудено предразполага децата към общуване. Те не отговарят лаконично с малко на брой изречения, защото са провокирани от необходимостта да изброят всички поставени образи. Чрез работата в посочената компютърна програма се съдейства и за обогатяване речника на учениците с думи, назоваващи предметите в предвидената галерия с образи. Работата с нея (галерията от образи) съдейства и за развитие на наблюдателността и двигателните умения, както и на пространствените представи. Изборът на образ и поставянето му на точно определено място изисква мобилизиране на двигателните възможности на ръката. Така ученик, който има *проблеми по посока на фината моторика,* може непринудено да я усъвършенства, „играейки“ в демонстрационни програми като „Мерлин“, „Пролет“, „Лица“.

Точност и прецизност в движенията се изисква при:

– „разцъфването“ на цветята и дървото („Пролет“, Фиг. 2);

Фиг. 2



Фиг. 3

Награда за старанието е птичата песен и усмихнатото слънце. Предварително обявена наградата е стимул да работят, докато слънцето не им се усмихне и не чуят песента (Фиг. 3)

– „оживяването“ на плодовете, зеленчуците и буквите („Лица“, Фиг. 4);

Фиг. 4

Чрез посочване на стрелките (червена и синя) от галерията с изображения се избира плод/зеленчук, предмет, цифра или буква. Те „оживяват“ съобразно настроението, което е посочено от учителя, че трябва да се представи или по самопреценка на дете.

– магиите на вълшебника Мерлин при построяването на замъци, кули и др.

Извършвайки действията в посочените игри, децата *координират движенията на пишещата ръка и се подготвят за точността,* с която трябва да пишат елементи на букви. Допълнителен бонус в тази насока е възможността компютърната мишка да се адаптира за работа от левичари.

Фиг. 5

Подготвителният период на овладяване при децата със СОТ или СОП може да се обезпечи и със образователните софтуерни продукти, създадени върху приказки: „Дядо вади ряпа“, „Житената питка“ и „Хитър Петър“. Преди да се формират умения да раз-

казват свързано – предават чута история и преразказват художествен текст, те могат да се включат в дейности, които ги активират. Например срамежливото и притеснено дете може да бъде предразположено да подреди пъзела *(„Подреди пъзела“ Фиг.5)* с мишката. Анимирането на пъзела в резултат на правилното сглобяване, както и опцията за „подобряване на време“ при подреждането, мотивират допълнително децата – те са впечатлени от „оживяването“ на героите и разказват за тях и действията им по непринуден начин, без да е необходимо поставяне на въпроси от страна на учителя.

Нещо повече поставянето на всеки елемент съдейства за точност и прецизност в движенията. Ако едно дете усъвършенства тези умения в „Сезони“ от другия софтуерен продукт, то друго, което е с по-добри умения, може да ги доразвие при подреждането на пъзела.

Аналогична е ситуацията и при работа върху задачата „Оцвети“. Преминаването от статично в динамично състояние на оцветения образ, придружено с музикално оформление, предразполага първокласниците към съставяне на кратък текст, в който те коментират цветовото решение на героите си. Така любимата дейност на децата да оцветяват е основа за формиране на устноречеви комуникативни умения. Освен различаването на цветовете, което е проблем за някои деца, точност при работа с виртуалната четка се провокира речева изява.

Фиг. 6

П: Докато другите ученици разказват върху илюстрация от приказката „Житената питка“, ти оцвети героя и помисли от коя приказка е (Фиг.6). От коя приказка е героят? Какво знаеш за него?

Целта е да се провокира *детето със затруднения за общуване*. Дори и лаконичен отговор, състоящ се не от изречение, а дума или словосъчетание е повод за наградата, която може да бъде оцветеният герой. Опцията за отпечатване в продукта позволява детето да вземе в ръка своя продукт.

Огрaмотяването през ***буквения етап*** е свързано с овладяване на знания за основните езикови единици – звук/буква, дума, изречение, текст.

Този труден процес за децата със СОТ се улеснява чрез програми от *ToolKID*. В демонстрационната програма „Думи“ (Фиг. 7) четалото в класната стая е заменено с влачене на знаменца, а върху дъската на монитора се „трие“ с гъба, която се управлява с мишката.

Програмата дава възможност за диференцирано поставяне на задачи, съобразени с възможностите на децата. При такива, които нямат затруднения, тя се използва за затвърдяване знанията за звуковете, буквите и думите в българския език. Обучаваните разграничават гласни от съгласни, звучни от беззвучни съгласни и прилагат това в състезание за написване на определен брой думи, започващи с гласен звук, със звучен съгласен или беззвучен съгласен.

Сгрешените отговори, след като се „изтрият“ с гъбата, се появяват в долния ляв ъгъл (в жълти правоъгълници) и учителят дори и да не е бил непосредствено при детето, получава информация за това с коя буква заменя посочената. Това е от значение за бъдеща корекционна работа. Индивидуалното поставяне на задачата предпазва детето от опасността целият клас да отчете неправилния му опит.

Фиг. 7

Нетрадиционна е и работата върху ***сричката*** като основна четивна единица. Отново знаменца, но този път в тях има не букви, а срички. Подходящ начин за образуване на думи от деца с различни възможности, на които се поставят диференцирано задачи.

Докато децата, които нямат затруднения, образуват със срички думи, то тези, които още не са овладели сричката като четивна единица, могат да посочват с мишката срички, които учителят им изговаря. Друг вариант е детето да изговаря сричка, която учителят посочва с мишката.

Чрез работа с програмата *„Думи“* се съдейства за преодоляване на най-често срещаните грешки, които *децата с дислексия* допущат: замени на гласни (вода – вада, пиша-пуша), замени на съгласни, близки по слухово – произносителни признаци (т-д, г-к, ж-ш – там-дам, кора-гора, кажа-каша), както и по графическа близост „*б*“ с „*д*“ или „н“ с „п“; добавяне на гласни при струпване на съгласни (врата – варата). Това се постига чрез:

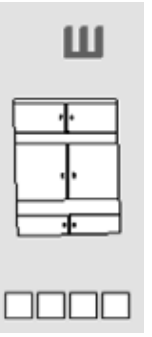
- атрактивния ѝ характер – нетрадиционната дъска и гъба, звуковете и сричките в красиви знаменца и символичните подаръци, които обучаваните получават в двата ъгъла на екрана;
- разнообразяване на предкомуникативните упражнения за образуване на срички и думи на дъската в класната стая;
- наличие на визуализирани ориентири;
- знаменцата с букви са подредени в азбучен ред на екрана, което позволява отчитане на бързина, със задаване на време за изпълнение (характерен за децата със СОТ е бавният темп на работа, който по този начин се коригира);
- опция за обратна връзка, която освен че показва къде греши детето със СОТ, го предпазва и от провал пред останалите ученици.

„*АБВ…*“ е програма, в която се използват характерните за огромотяването методически похвати – моделиране и преобразуване. Чрез нея се изграждат умения за определяне мястото на дадена буква сред останалите в азбуката, както и позициите ѝ в думи. Предвидените три нива съдействат за *преодоляване на трудности, свързани със замяна на сходни звукове (с-ш, д-т, ч-ц и др.), букви (т-г,п-н-и, з-в и др.); пропускане и добавяне на звукове.*

Фиг. 8

В *първо ниво* след посочване на буква от клавиатурата на екрана се появява изображение –предмет, чието наименование започва с посочената буква (Фиг. 8). Това е съпътствано със звукова и графична информация – звукът се чува и буквата се появява.

Така детето, което греши сходни звукове, има възможността да чуе звука на буквата, която е избрало от клавиатурата.



Фиг. 9

Към думата като езикова единица се преминава във *второ ниво* (Фиг. 9), където е необходимо да се изпише наименованието на изображението. За разлика от абака, където буквите са наредени по азбучен ред, при клавиатурата има друга закономерност. Това както затруднява децата със СОТ, така и ги стимулира – работи се за бързина, провокирана от желанието да „изпишат“ думата, за да се появи наградата-палитра за оцветяване на изображението.

Трето ниво съдейства за преодоляване на *грешки, свързани с прибавяне или изпускане на букви.* Нагледно-образното мислене, характерно за възрастта, спомага за точното изписване на думата. Всяка буква е обвързана с изображение и ученикът не може нито да прибави, нито да изпусне буква – техният брой е фиксиран от квадратчета (Фиг. 10)

Фиг. 10

Децата със специфични нарушения на четенето *(дислексии*) се отличават от недислексиците не по наличие на специфични грешки, а по техния брой и устойчивост (постоянни грешки). Много от *децата четат с налучкване (*налучкващо четене) – *с опора върху началната част от думата, а не на контекста (*мога – моля). Често се наблюдава *механично четене – без разбиране на прочетеното.* В същото време *не се забелязва пряка зависимост между техниката на четене и степента на разбиране на прочетеното.* Коментираната програма „АБВ…“ дава възможност за корекционна работа в тази насока.

Точно определен е броят на буквите, които трябва да се изпишат и в думите в програмата „Облаци“. Тематично те са обединени в 6 групи: животни, плодове и зеленчуци, държави, градове в България, столици и спорт.

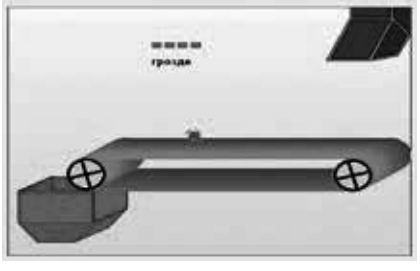
Регламентът е познат от играта „Бесеница“. Всяка вярно написана буква застава на мястото, а грешната пука балон, като спукването е „озвучено“ (Фиг. 11). Атрактивността на програмата мотивира детето със СОТ и то не се отказва, докато не открие правилния отговор.

Фиг. 11

Включените думи са съществителни имена – нарицателни и собствени, които първокласниците не познават като такива. Недостатък в програмата е липсата на главни и малки букви (всички са главни), което не подпомага работата по отношение на правописа на съществителни собствени имена. Поради това „Облаци“ може да се използва само по посока на овладяване на съответствие звук – буква, осмисляне на значението на всяка буква/звук в състава на думата, което е пропедевтика на писане под диктовка. Подготвени чрез визуализиране състава на думите, учениците не изпускат или добавят букви.

Трудности срещат децата при струпани съгласни, което изисква по-продължителна работа в материализиран план. За целта е подходящ електронният вариант на кръстословица/ребус. Писането на думата, назоваваща съответното изображение чрез предварително зададен брой букви, улеснява учениците (Фиг.12).

Фиг. 12

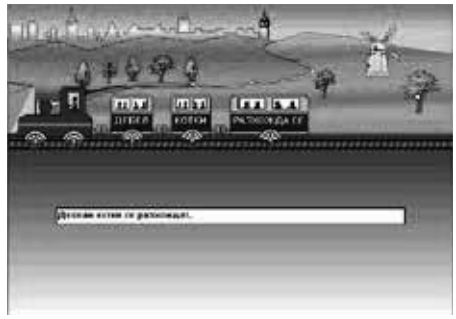


Фиг. 13

Работата върху *думата* като основна езикова единица е подходящо да продължи в програмата „Конвейер“ (Фиг.13 (ToolKID). Наименованието на „падналата“ дума върху конвейера във вид на рисунка е нужно да се изпише за определено време. Предкомуникативна задача, която изисква от детето със СОТ мобилизиране на усилията, защото има регламентирано време. Всяка грешка компютърът я отчита, като присъжда червена плочка, а за всяка вярно написана дума – зелена. Правописът на сгрешените думи се коментира и се търсят думи за проверка. Важен момент е отделянето на двете действия в състава на дейността проверка на гласните – действие за отделяне мястото на съмнението и за откриване на думата за проверка. Обучаваните не владеят граматическото понятие „сродни думи“ и поради това не се формулира правило за проверка. *Диференцираната работа* позволява да се обхванат множество примери и след размяна на работните места учениците се запознават с възможно повече думи със „съмнителен“ правопис. Търсенето на думи за проверка е дейност с висока степен на трудност и затова занимателният елемент и игровият характер са от важно значение за стимулиране интереса на децата със СОТ. Работата с тази програма съдейства за обогатяване речника на учениците. Изображенията са както на предмети, така и на растения и животни, някои от които са непознати за обучаваните. Подходящо е да се реализира в края на буквения период, когато са се запознали с всички букви и техните звукове. По този начин ще се избегне възможността да „падне“ дума с неизучени звукове и букви. Освен при деца със СОТ, програмата има ефективно въздействие и върху

ученици, които работят вярно, но бавно. Възможността за регламентиране на индивидуално време позволява поетапно увеличаване темпа на работа, така че да не демотивира обучавания.

Изучаването на ***изречението*** в основния етап на огрaмотяване намира израз в схемите. Компютърният им вариант е влакче от програмата „Клюки“ (Comenius Logo). Всяка дума е вагонче от цялата композиция, като има различни варианти относно броя на думите в състава на изречението, т.е. пристигат влакчета с различен брой вагончета (Фиг.14).



Фиг. 14

Основната част от методическата работа е насочена към словоредното оформяне на изречението и към уменията за създаването му за целите на различни комуникативни ситуации. Схематично тази програма подпомага децата при образуване на изречения в периода на огрaмотяване, но нейното използване е по-целесъобразно през същинското *езиково обучение*, а именно при съгласуване на прилагателни имена със съществителни имена. Чрез програмата „Клюки“ се разчупва традиционната работа с упражнения за трансформиране на изречения. Тя е подходяща за допълнителна работа на ученици, които са се справили с поставена задача. Занимателното съдържание на програмата (целесъобразно е *задачите за допълнителна работа да имат игрови, занимателен, конкурсен характер*, за да бъдат приети не като допълнителен ангажимент от учениците, за които са предназначени), провокира интереса на обучаваните и не ги натоварва като допълнителен ангажимент.

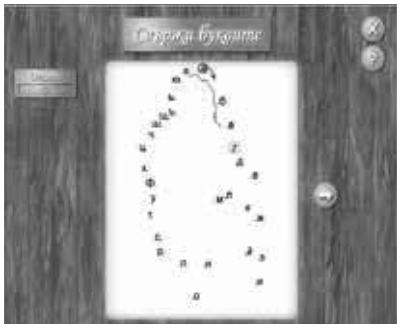
Образуването на изречение по дадени думи, довършване на започнати изречения, определяне началото и края на изречение се осъществява в програмата „ Текст“. Работата върху ***текст*** в софтуерна среда създава условия за диференцирано поставяне на задачи. В периода на огрaмотяване тя се изразяване в *писане* (препис или диктовка) на текстове от 3 – 4 изречения.

Смислоразличителната функция на разделното писане се представя на обучаваните, като се използва клавиатура, на която клавишът „интервал“ не е изправен. Слятото писане на думи води до недоразумения в общуването (*петкорита – Петко рита, пет корита*), което се избягва с преместването на ръката или с въпросния клавиш. При писане с клавиши се активират повече мисловни процеси, нужна е по-голяма съсредоточеност, поради разположението на буквите върху клавиатурата. Вниманието е разпределено между правописа и търсенето на клавиша със съответната буква. Така е по-обективна обратната информация. Учениците поставени при нетрадиционни условия за писане –тетрадка в електронен вариант - успяват да покажат своите знания за правопис и пунктуация, без да мислят за краснопис. Улеснение е

писането с клавиатура за онези, които макар и във втори клас забравят съответствието между печатна и ръкописна буква (често грешени ръкописни букви са главна *ч* и *у*).

Четенето в периода на огрaмотяване се овладява с различен темп (дори и да са огрaмотени при голяма част от децата със *СОТ* четенето е бавно – 3 –10 пъти по-бавно от скоростта на децата без затруднения). Използването на задачи в софтуерна среда, които изискват регламентирано време за изпълнение, ще доведат до увеличаване темпа на четене. Детето е мотивирано да прочете бързо инструкцията за работа, защото тя „изчезва“ и това е причина за неуспех. Например в софтуерния продукт „Дядо вади ряпа“ преди да подреди пъзела, на ученика се дава инструкция. Ако не я прочете за предвиденото време, той започва интуитивно да търси начините за изпълнение на задачата, без да прочете упътването (в тази връзка интуитивният интерфейс е от значение, тъй като голяма част от задачите се използват преди да е приключил етапът на огрaмотяване, а при някои деца той е доста продължителен). В този случай не е от голямо значение прочитът на текста, тъй като интуитивно елементите подсказват дейността – редене, но при логическа задача в Comenius Logo потребителят не знае какво предизвикателство има към него, ако не прочете текста, който е представен във вид на *ПОМОЩ.* Учениците разчитат на „пробването“ и извършват дейности, които не са резултат от инструкциите. В лодката поставят когото преценят, без да има логика и осмислени действия. ПОМОЩТА е представена на екрана за точно определен период от време и невинаги потребителят успява да я прочете. За да не се откаже детето и загуби интерес, е целесъобразно да има втори опит, докато постигне по-бързи темпове. Темпът на четене е свързан и с правилния избор на играта, както и със запознаване с допълнителната помощ, която понякога е необходима за изпълнението. Стимулиращ ефект имат и видеофилмите, които не са озвучени, както и приказките със субтитри. Още по-мотивиращи са задачите със състезателен характер – за едно и също време – предварително регламентирано – задачата за четене се изпълнява от различни деца.

Докато някои ученици усъвършенстват четенето по посока на бързина, други, които все още затвърдяват представата си за буквите, ги разпознават в играта „*Свържи буквите*“ *(*софтуерния продукт „Житената питка“ *Фиг. 15).* След като първокласниците са се запознали с всички букви, те могат да затвърдят знанията си за тях чрез щракане с мишката. Така по непринуден начин ще следват позиционирането на буквите в българската азбука, но не по традиционния начин – чрез изброяване. Всеки от образите се получава чрез свързване на буквите по различен начин, като се усложнява степента на трудност за получа-



Фиг. 15

ване на всеки следващ образ. Например докато при работата върху образа на дядото се започва от първата буква, то при свързване на буквите за получаване образа на бабата се работи в обратен ред – от ***я*** към ***а***. Усложнен вариант е образът на заека, при който се пропуска по една буква, а при образа на питката – началото е от „б“. Децата имат право на пет опита върху един герой, в случай че сгрешат. Наградата в края на „свързването“ е музика, на фона на която се появява героят – анимиран и оцветен, за удоволствие на потребителя и своеобразен стимул да продължи напред. Предвидената работа върху свързване на буквите на шест героя е достатъчна за получаване на обратна информация за степента на овладяване на съотношението звук – буква; за усвояването на позициите на буквите в азбуката. Чрез задачата „*Свържи буквите*“ се застъпва идеята за „личното пространство“ на всяка буква. В електронната игра след посочването на буквата около нея се появява кръг, който не позволява преминаването му. „*Свържи буквите*“ е игра, която може да се използва за развитие и на фината моторика. Много от задачите в софтуерна среда съдействат за това. Такава е и „*Сглоби приказката*“ – *Дядо вади ряпа, Житената питка*, която е създадена за осмисляне структурата на текста. Наименованието на играта не е случайно. Сглобяването е дейност, позната на децата от игрите с конструктор. Чрез търсене на аналог с конструирането като дейност се цели осмисляне на основните езикови единици (думите) като структурни елементи на изречението, което от своя страна е на текста. Както при конструирането се сглобяват не произволно избрани части, а точно определени елементи, така и при сглобяването на текст е от значение кои езикови единица ще се свържат.

Както представените образователни софтуерни продукти, така и технологичните аспекти на приложението им не претендират за изчерпателност. Те са опит на автора да подпомогне началния учител в процеса на създаване на такава среда, която да кореспондира с новата социална реалност. Среда, в която учениците намират смисъл, радост и цел в това, което правят.

References:

1. Kyurkchiyska, V. (2017): *Informatsionnite tehnologii v obuchenieto po balgarski ezik i literatura v 1.-4. klas.* (Information technologies in the field of education in Bulgarian language and literature in 1.-4. class). Universitetsko izdatelstvo,Shumen
2. Kyurkchiyska, V. (2017): *Priobshtavashtoto obrazovanie – predizvikatelstvo za nachalniq uchitel.* (Inclusive education – a challenge for the primary school teacher). Universitetsko izdatelstvo,Shumen
3. Mustafa, Z. T.Tasinov (2015): *Mediite v nasheto obshtestvo*. (The media in our society). Sbornik Inovatsii v obrazovanieto, Universitetsko izdatelstvo,Shumen
4. www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28
5. http://it-obuchenie.info/

ОРГАНИЗАЦИЯ НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Гергана Кирилова

ORGANIZATION OF PRE-SCHOOL EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Gergana Kirilova

ABSTRACT: For children and students with special educational needs who do not utilize the State educational standards for the training content is developed for objective reasons support plan in one or more subjects of the curriculum, the garden works for the school year. It is entirely consistent with the needs and the individual abilities of each child with SEN. The resource teacher carries out coordination of the activities set out in it.

KEY WORDS: pre-school education, inclusive education, children with special educational needs.

Изследването е финансирано по проект № РД-08-128/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Постепенното и неизбежното осъществяване на идеята за приобщаване на децата със специални образователни потребности в общообразователната среда е част от случващите се промени в българското образование. Този процес е свързан с „активна иновационна дейност, чрез която в дух на *сътрудничество и партньорство между всички участници* и фактори в културно-образователното пространство трябва да се осигури успешното приобщаване на всички деца в обща образователна среда“ [3:23]. Това изисква всички образователни институции да преосмислят подходите и организацията на работа в тях, така че образователните потребности на децата да са възможност за обогатяване на взаимодействията – обучителни, възпитателни, развиващи. С други думи, образователната система трябва да се приспособи към детето, а не детето към системата.

За да се приложи на практика приобщаващото образование не е достатъчно единствено използване на специфични методи, техники и похвати, под-

помагащи обучението на децата със специални образователни потребности. Наложително е осмисляне и по-детайлно разработване на адекватни устойчиви програми за приобщаващо образование. Трябва да бъдат определени не само водещите приоритети, но и практическите стъпки за преминаване към политика на включване на всички деца в единната общообразователна среда. Приема се, че за това са нужни три съставки:

1. концептуална рамка, т. е. ценности, принципи и индикатори за успех;
2. практическа реализация, т. е. съобразяване с наличните ресурси;
3. критично анализиране и преосмисляне на постигнатото, т. е. кои са участниците в процеса, с какво ще подпомогнат работата и на какъв етап ще се включат.

Съчетанието на тези три съставки е гаранция за създаване на надеждна и гъвкава образователна система за приобщаване на всички деца, съобразена с националните (икономически, политически, социални, нравствени и пр.) специфики.

Присъствието на деца със специални образователни потребности в детските градини изисква преразглеждане в политиките и на предучилищното образование. Факт е, че периодът от раждането на детето до постъпването му в училище е интензивен и едновременно рисков и податлив на неблагоприятни въздействия. Именно тогава детето се нуждае от подкрепа – в познавателното му развитие, в емоционален план, за гарантиране неговата социализация. „Съвременната детска градина може чувствително да подобри и обогати условията за израстване на децата, да промени траекторията на тяхното развитие, да допълни грижите и образованието, които децата получават в семейството. Ето защо тя следва да се превърне в привлекателна и доброжелателна културно-образователна среда, подходяща за всички деца“ [3:20].

В последните години нараства броят на децата от предучилищна възраст със специални образователни потребности, които се обучават и възпитават интегрирано в масовата детска градина. Това изисква осигуряване на подкрепа за личностното им развитие в съответствие с индивидуалните образователни потребности на всяко дете. Според Закона за предучилищното и училищното образование (2015) тази подкрепа е обща и допълнителна и се осигурява там, където е детето – в детската градина.

Общата подкрепа за личностно развитие включва екипна работа между учителите и другите педагогически специалисти, както и ранно оценяване на потребностите и превенция на обучителните затруднения. Тук се включва и логопедичната работа с децата.

Допълнителната подкрепа за личностно развитие включва:

1. работа с дете по конкретен случай;
2. психо-социална рехабилитация, рехабилитация на слуха и говора, зрителна рехабилитация, рехабилитация на комуникативните нарушения и при физически увреждания;

3. осигуряване на достъпна архитектурна, обща и специализирана подкрепяща среда, технически средства, специализирано оборудване, дидактически материали, методики и специалисти;
4. ресурсно подпомагане (чл. 187, ал. 1).

Част от децата, на които се предоставя допълнителна подкрепа са децата със специални образователни потребности. В тази връзка пред детската градина се поставят следните *цели*:

- детската градина да се приспособи към нуждите на детето, съответно учителите, учебните програми трябва да са предназначени и работещи в полза на детето, а не обратно;
- обучението и възпитанието да се приспособи и разгърне съобразно особеностите в развитието на детето със специални образователни потребности;
- детското заведение да се приспособи към способностите и характерните особености на „различните“ деца;
- да се дава възможност на детето да проявява активност съобразно възможностите му – да наблюдава, да опитва, когато му е възможно да проявява лична активност;
- да се предоставя възможност на детето със специални образователни потребности интегрирайки се в групата, да придобива опит в социалния живот и активно да се социализира.

Редица автори, занимаващи се с ресурсното подпомагане на децата със специални образователни потребности в масовата детска градина, акцентират върху различни компоненти. От значение е:

- какво време детето със специални потребности прекарва в детската градина;
- до каква степен средата в помещението, в което се намира детето, е комфортна за него;
- доколко и как детето участва в учебния процес – в различните педагогически ситуации и други дейности;
- има ли и какви са отношенията на детето със специални образователни потребности с останалите деца (децата в норма);
- как и кой подпомага детето със специални образователни потребности в процеса на обучение.

Отговорите на тези въпроси дават възможност за разгръщане на потенциала на децата със специални образователни потребности за приобщаването му в групата в детската градина или в подготвителния клас в училище.

Според В. Кюркчийска: „Образованието е сложен процес, зависещ от множество перманентно изменящи се фактори… Тенденциите на европейската модернизация на образованието за масовост, откритост, хуманизация, демократизация, непрекъснатост и стандартизация, за личностна ориентация са приоритет и на българската образователна политика“ [5:180]. Това е така, защото всички участници в образователно-възпитателния процес са не-

прекъснато провокирани от съвремемнната социална реалност и непрекъснато променящите се законови положения спрямо образованието на децата със специални образователни потребности. Защото основната цел на детската градина е: „да се създадат условия за формиране на морална, творческа и автономна личност, способна да се реализира пълноценно“ [5:181].

„Съвременните усилия на различните специалисти (педагози, специални педагози, логопеди, психолози, възпитатели 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 и училищно възпитание и подготовка. По такъв начин се създават условия за оптимална социална интеграция и стимулиране на цялостното детско развитие “ [7:284].

Това налага все повече учени и авторски колективи да разработват дидактически и методически пособия за работа с децата със специални образователни потребности в условията на масовата детска градина. Основната им цел е в максимална степен да се улесни усвояването на учебен материал от детето със специални образователни потребности, съобразно индивидуалните му възможности.

Едно от пособията, което намира широко приложение в работата не само на ресурсния учител, но и на масовите учители в детската градина, е учебно-методически комплект за работа с деца с генерализирани разстройства на развитието [1]. Комплектът включва методическо пособие и 20 картона за индивидуална работа – Картон № 2.

Всеки картон е предназначен за многократна индивидуална работа. Детето извършва практически действия по предварително поставена задача, които са заложени в образователните системи „Приятели", „Приказни пътечки" и „Здравей училище". Образователното съдържание е поднесено лесно, достъпно и занимателно за децата. То е съобразено със стандартизираните образователни направления и теми за 5 – 7-годишните деца. Използват се картони с цветни изображения, които активизират възприемането и потенциала на детето да оперира с перцептивни образи и нагледни материали, а това насочва действията по посока на поставените практически, вербални и когнитивни цели. Към картоните за индивидуална работа има методическа разработка, която може да подпомогне работата не само на ресурсния учител, но и на учителите в детската градина и на родителите на децата със специални образователни потребности. Номерацията на картоните е условна и могат да се използват в такава последователност, каквато педагогът реши – в зависимост от това дали детето се включва в конкретна учебна ситуация с останалите деца от групата или работи с детето индивидуално. Те стимулират детето да учи посредством играта, „стимулират фината моторика, езика на жестовете и многократното изговаряне на думи и повторение на практически действия за сглобяване, налагане, попълване, лепене, изрязване". По този начин се развиват двигателните поведенческите, речевите и практическите възможности на детето и същевременно се усвояват предвидените задачи и критерии по основните образователни направления, съобразно държавните образователни стандарти за предучилищно възпитание и подготовка.

В работата с *деца с разстройства от аутистичния спектър* могат да бъдат отправени препоръки към учителя (по Jordan 1997):

- да се присъедини към фокуса на внимание на детето и да не очаква, че детето ще се присъедини към вниманието на учителя;
- да коментира дейността, с която детето се е ангажирало и да се присъедини към нея;
- да е сигурен, че детето е разбрало задачата;
- да се съобрази с това, че детето с аутизъм трудно се включва в неструктурирани игри с останалите деца;
- да се съобрази с това, че детето с аутизъм се съпротивлява на промените и има стереотипно поведение;
- всяка задача за изпълнение да е добре структурирана – детето да разбере какво прави, къде, кога и как да я приключи;
- да се използват кратки изречения, с достатъчно паузи между тях;
- да се работи пряко с детето и се проследяват вербалните му реакции или тези чрез знаци;
- да се използват писмени или образни инструкции.

При работа със *зрително затруднени деца* трябва да се има предвид, че „… водещото нарушение е зрителната депривация, в резултат на което въз-

никват разстройства в моторно-двигателната сфера, в когнитивното, сензорното, перцептивното и емоционалното развитие“ [4:315].

В работата с *деца със слухови увреждания* могат да бъдат отправени препоръки към учителя (по A Guide for Teachers, 2001):

- да е колкото може по-близо до детето (на не повече от три метра);
- да говори с лице към детето;
- добре да се виждат лицето и устните му от детето, т. е. да има добро осветление;
- да говори ясно и силно, но без да крещи;
- да минимизира шумовете в стаята;
- да съчетава речта си с жестове и образни материали, защото детето с нарушение на слуха учи повече чрез гледането, отколкото чрез чуването;
- да е сигурен, че детето е разбрало задачата;
- да включва детето в групова работа;
- да помага детето да използва правилните думи и граматика.

В работата с *деца с умствена изостаналост* могат да бъдат отправени препоръки към учителя (по A Guide for Teachers, 2001):

- да използва по-прости думи, за да е сигурен, че детето го разбира;
- да използва предмети и реални обекти, които детето може да пипне и почувства;
- да показва повече отколкото да казва;
- да разделя задачите на по-малки части, дози, порции;
- да предоставя възможност на детето да работи с различни материали;
- детето да работи в група с другите деца (по двойки или тройки);
- да използва верижния модел за работа – детето да изпълнява част от задачата, съобразно възможностите си;
- да поощрява и да оказва помощ на детето при всяка задача;
- да залага повече повторения и по-дълго време за поставените задачи;
- да координира работата си със семейството и другите специалисти.

С тези препоръки далече не се изчерпват възможностите за работа с децата със специални образователни потребности в детската градина.

Основната мисия на приобщаващото образование би могла да се обобщи по следния начин: „… предоставяне на помощ на индивидите, семействата, групите и общностите с проблеми и нужди, за да постигнат по-добър живот“ [6:181].

References:

1. Vitanova, N. 100 usmivki za teb – Metodichesko posobie. (100 smiles for you – a Methodological tool.) S., 2011;
2. Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. (Law on pre-school and school education.) – DV, br. 79/13.10.2015;

3. Ivanova, G. Ideya za priobshtavane v preduchilishtnoto obrazovanie. (Idea for inclusion in pre-school education.) – V: Klasika i inovatsii v preduchilishtnata pedagogicheska praktika. Asenovgrad, 2013;
4. Ignatovska, Sv. Osobenosti v povedenieto na zritelno zatrudneni detsa s mnozhestvo uvrezhdania. (Characteristics in the behavior of children with multiple disabilities)// Sb. „Inovatsii v obrazovanieto" – Patuvasht seminar Belgrad – Lyublyana – Italianska riviera – Zagreb (03.05.2016 – 11.05.2016), Shumen, 2016, s. 315-321, ISBN: 978-619-00-0477-6;
5. Kyurkchiyska, V. Obrazovanie, obuchenie i savremennite sotsialni realnosti (Education, training and contemporary social realities)// Godishnik na Shumenskia universitet „Episkop Konstantin Preslavski", Tom XH D, UI „Episkop Konstantin Preslavski", Shumen, 2016 g., s. 179-187, ISSN: 1314-6769;
6. Takvoryan-Solakyan, Bozhena. Inovativni tehnologichni podhodi v sotsialnite deynosti (Innovative technological approaches in social activities)// Godishnik na Shumenskia universitet „Episkop Konstantin Preslavski", Tom XVIII D, UI „Episkop Konstantin Preslavski", Shumen, 2014 g., s. 35-38, ISSN: 1314-6769;
7. Mustafa, Z., Lyutskanova, E., Tasinov, T. Obrazovatelni podhodi i strategii (Educational approaches and strategies)// Godishnik na Shumenskia universitet „Episkop Konstantin Preslavski", Tom XVIII D, UI „Episkop Konstantin Preslavski", Shumen, 2014 g., s. 283-290, ISSN: 1314-6769;
8. Jordan, R. Education of Children and Young People with Autizm, UNESCO, 1997;

ВЪЗПРИЕМАНЕ НА ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ИЗОБРАЗИТЕЛНОТО ИЗКУСТВО ОТ ДЕЦАТА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Димитър И. Балкански

RECOGNITION OF THE PRODUCTION OF THE IMAGE ART OF CHILDREN IN PRACTICAL AGE

Dimitar I. Balkanski

ABSTRACT: One of the main tasks of art education, closely related to the formation of aesthetic taste and the development of cognitive and creative abilities of children, is the systemic enrichment, concretization and differentiation of perceptions and their imagery in communication with the works of fine arts. With targeted pursuits, adolescents acquire knowledge of the specific features of a particular artistic work, a cycle of works, an individual artist, the types and genres of fine arts, their means of expression and their technological characteristics. At the pre-school age, the first criteria for the artistic and aesthetic evaluation of accessible works of fine arts, the building of qualities necessary for the future creative personality, are formed in the children. The images of the works of art act on the feelings of the children, they form aesthetic attitude towards the surrounding reality and the art world, they cultivate the artistic taste, the ability to appreciate the wonderful not only in art, but also in life.

KEY WORDS: perception, works of fine arts

Изследването е финансирано по проект № РД-08-132/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Художествено-естетическото и емоционално-интелектуалното развитие на децата в детската градина се осъществява комплексно чрез естетическо възприемане на действителността, общуване с произведения на изобразителното изкуство и различните видове изобразителни дейности. Общуването с художествените творби се извършва съобразно възрастовите, интелектуалните и познавателните възможности на децата, като се разглеждат само достъпни страни на тези произведения.

Една от основните задачи на обучението по изобразително изкуство, тясно свързано с формирането на естетически вкус и с развитието на познавателно-творческите способности на децата, е системното обогатяване, конкретизиране и диференциране на възприятията и образните им представи при общуване с творбите на изобразителното изкуство. С целенасочени занимания подрастващите придобиват познания за специфичните особености на отделна художествена творба, на цикъл произведения, за отделен художник, за видовете и жанровете на изобразителните изкуства, за изразните средства и технологичните им характеристики.

„За да бъде резултатно въздействието на изобразителното изкуство върху личността, срещата с него трябва да започне още от най-ранна възраст. Затова една от най-важните задачи в образователно-възпитателния процес в детската градина е формирането на първите критерии у децата за художествено-естетическа оценка на достъпни произведения на изобразителното изкуство, изграждането на качества, необходими на бъдещата творческа личност. Образите на художествените произведения действат на чувствата на децата, формират естетическо отношение към обкръжаващата ги действителност и към света на изкуството, възпитават художествен вкус, способност да се оцени прекрасното не само в изкуството, но и в живота“[1: 126].

За да осъществи пълноценен контакт с произведенията на изобразителното изкуство, детето трябва да бъде ориентирано в специфичния език на изкуството и да притежава необходимите знания за неговите особености. Всичко това се постига в процеса на системно обучение и в резултат на продължително общуване с тези произведения. Детето дълго време може да остане безразлично към творбите на изобразителното изкуство, ако възрастните – родители, педагози не го насочват съзнателно към тях.

Детското художествено възприемане е многоаспектен проблем за изследване със своя методология и задачи и има специфична динамика и структура. В широкия смисъл на думата възприятието предполага в хода на възприемане на обекти и явления от действителността да се стига до задълбочено запознаване със свойствата им, по пътя на мисленето.

В ранна възраст децата трудно могат да възприемат дадено художествено произведение, защото дори и най-елементарното изображение, което представлява някаква пространствена връзка между два обекта (образа) ги затруднява. Неслучайно възприемането на художествената творба от децата отдавна се използва за определяне на тяхното общо умствено и интелектуално развитие.

Детският учител трябва да има предвид, че при възприемане на произведенията на изобразителното изкуство от децата в предучилищна възраст, усвояването на това умение преминава най-вече на равнището на *изброяване* на всичко, което се вижда в творбата. Децата просто изброяват какви обекти (предмети, образи) са включени в творбата и как са подредени, какви цветове са използвани и т.н. По време на беседата въпросите към децата могат да

бъдат: „Какво е нарисувал художникът в тази картина? Как са подредени изображенията? Какви цветове е използвал художникът?“. За да подготви по-големите деца (6–7 год.) за равнището на *описание* на творбата, педагогът може да зададе следните въпроси: „Кое смятате, че е най-интересно в картината? Какво иска да ни разкаже художникът с тази картина?“ и др.

Възприемането на произведенията на изобразителното изкуство е труден за подрастващите процес, защото да се анализира дадена творба, означава да се разбере съдържанието ѝ, основната идея на художника и използваните от него материали, техники и изразни средства. Ефективното възпитаване на умението да се възприемат произведенията на изобразителното изкуство се определя от следните фактори: *съдържание на творбата (съобразена с жизнения и познавателен опит на детето); начин на изграждане на формата; подготовка на децата да разглеждат и възприемат произведенията на изобразителното изкуство, което зависи от системното общуване с тях; равнище на изобразителната подготовка на децата и умението им да използват подходящи изразни средства; начин, по-който учителят организира и осъществява обсъждането на резултатите от изобразителната дейност на децата.*

Психологическата структура на възприемане на произведенията на изобразителното изкуство в детската градина набляга на чисто изобразителни елементи на творбата – *линии, цветове, форми, пространство, композиция и др*. При възприемането на творбите от децата като задача не се изисква от тях да правят обстоен и пълен анализ. Това се дължи на липсата на необходимия обем от знания и интелектуални възможности на подрастващите за осмисляне и интерпретиране на творбата.

Образците на изобразителното изкуство, които се показват на подрастващите, трябва да притежават високохудожествени качества, да са съобразени с възрастта им и техния бит, да създават жизнерадостно настроение. „Необходимо е те да носят бодър, жизнеутвърждаващ дух, да вдъхват човеколюбие и доброта, да стимулират стремежа към хармония, така характерна за децата от предучилищна възраст. Близки до децата са темите, свързани с любовта към майката, детството, приказното и фантастичното, героичното, любовта към природата, възторга от нейното многообразие, красотата на родното селище и т.н.“[4: 160]. Положителните емоции и преживявания при контактите с тях въздействат положително на децата и ги правят по-приспособими и непосредствени в общуването им с околните.

За да въздейства творбата на изобразителното изкуство на децата, чувствата и отношенията, изобразени в нея, трябва да са познати и разбираеми за тях. В сюжетно-тематичните произведения да е ясно очертан и характеризиран всеки образ така, че детето по един или друг признак да разбере кой е изобразен, каква дейност извършва и кога се развива действието. По отношение на композицията да е отделено ясно основното, главното чрез разположението на персонажа, което да улеснява възприемането от децата.

На децата не трябва да се показват и да се дават за анализ сложни за възприемане творби – алегорични, символични, асоциативни, а също и творби, въздействащи на неукрепналата детска психика – изпълнени с насилие, ужас и трагизъм.

Детето от най-ранна възраст се впечатлява от нарисуваните картини, които правдиво отразяват света, който то познава. Силно го привличат нарисуваните образи на различни предмети, животни и хора, ярките цветове и интересните случки, разказани в тях. Децата особено се впечатляват и от живописни творби, в които е изобразен красив природен пейзаж.

Децата с интерес разглеждат и скулптурни фигури в парка, но на тази възраст още не ги възприемат като произведения на изкуството, а като място за игра, на които могат да се катерят и играят. С помощта на учителя децата постепенно се ориентират в изразните средства на скулптурните творби и са в състояние да усетят художествено-естетическото им въздействие. Малките деца се впечатляват от скулптурни фигури на различни животни (кончета, мечета, сърни, птици, риби и др.), а за по-големите деца са интересни скулптури със социална тематика, разкриващи теми за майчината любов, нравствените добродетели и др. Децата на тази възраст се запознават и с творбите на монументалната пластика (най-добре в обстановката за която са създадени). При разглеждането им децата се научават да ги наблюдават от разстояние, да ги обхождат от всички страни, да тълкуват формите, позата и движенията на скулптурните образи.

Илюстрациите на книгите за деца се възприемат по-непринудено и потрайно от децата, особено ако художественият текст е създал необходимия интерес и любопитство към черно-белите или цветни рисунки. С помощта на учителя децата се насочват към разкриване на художествената изразителност в илюстрациите, тяхната композиция, цветова многообразност и форма. Децата научават, че цветовете в илюстрациите често не съвпадат с реалната украса на обектите и това им дава възможност към самостоятелно търсене и свободен избор на полагане на багри при рисуване на илюстрация. Освен това, децата научават, че в илюстрациите на детските книги от художника-илюстратор често се използва деформацията като изобразителен прийом. Прекалено силната деформация в илюстрациите обаче затруднява детето при възприемането на художествения образ и в осмислянето на идеята на автора ѝ.

За да протече ефективно контактът на детето с илюстрацията, учителят трябва добре да познава творчеството на различни художници илюстратори. Особено полезно за децата се явява едновременното разглеждане на илюстрациите на двама художници, направени върху едно и също литературно произведение. По този начин децата по-добре вникват и сравняват изразните средства на художниците, оценяват въздействието им въз основа на добре познати образи, случки и ситуации.

Произведенията на декоративно-приложните изкуства по своята специфика, по композиция, по колорит са особено близки до непосредственост-

та и обаянието на детската изобразителна дейност. Изразните средства в декоративните композиции са силно въздействащи, а елементите за украса са познати на децата (цветя, листа, животни и т.н.) и са неизчерпаем източник на творческо вдъхновение и интерпретации. Подрастващите се запознават с типични произведения на народното и на съвременното приложно изкуство и практически усвояват знания и умения за ритмично повтаряне и редуване на форми и цветове, за видовете декоративни композиции (фриз, отворена, затворена, симетрична, асиметрична), работят с разнообразни материали и техники.

Децата проявяват особен интерес към българския национален костюм, накитите и тъканите – килими, губери, халища, везаните кърпи и престилки и др. Учителят насочва вниманието на подрастващите към тяхната красота, към топлината и уюта, който те внасят в жилището. С участието на децата се анализират цветовете, които народният майстор е използвал, сюжета и мотивите, с които са украсени. Разглеждат се основните варианти на разположението на декоративната украса, особеностите на отворената и затворената композиция.

Традициите на българската керамика и дърворезба са особено интересни и близки за децата с богатите си изчистени форми, със самобитната си оригинална украса. Особено полезен и подходящ за децата се оказва контактът с различни стенописи, пана, с произведенията на ювелирните изкуства (гривни, обици, брошки и др.).

Интересни за децата се оказват и онези предмети на приложното изкуство, които представляват своеобразно оформление на народните празници и обичаи – мартеници, сурвакници, обредни хлябове, кукерски костюми и др. Те съдействат по-бързо и емоционално да се усети духът на народното приложно творчество и да се свържат празничните преживявания и ритуалното предназначение на предметите с техните естетически качества.

В обучението по изобразителни дейности в детската градина е предвидено децата да се запознаят най-общо с видовете изобразителни изкуства и част от жанровете им – пейзаж и натюрморт. Тази задача се осъществява в уводната част на педагогическите ситуации, като се съчетава с изпълнението на съответна изобразителна дейност.

При контакта на подрастващите с произведенията на изобразителното изкуство, учителят ги насочва към по-задълбочено и по-обхватно възприемане, като прави достъпен, съобразен с възрастта на децата анализ: *на композицията, формата, цвета и др.* Помага на децата да почувстват въздействието на разнообразните изразни средства, използвани при направата на творбата, а също така и да усетят естетическото ѝ въздействие. Децата получават и представа за отделни жанрове в изобразителното изкуство и разбират някои елементарни средства на художественото изразяване. Постепенно подрастващите успяват все по-задълбочено да анализират съдържанието на произведението, да вникват в обстановката, да се опитват да разкрият основната идея на автора.

Приобщавайки децата към произведенията на изобразителното изкуство педагогът следва да използва достъпни за възрастта и възможностите им методи и подходи, термини и понятия, да се съобразява с личните им предпочитания. Един от най-важните методи за активизиране на процеса на възприемане при подрастващите е ***сравнителният анализ***. С помощта на сравнението се отбелязват приликите и различията в използваните от художника изразни средства, отличава се оригиналът от репродукцията, графичната творба от живописната, художествените занаяти от приложното изкуство и др.

Основен субект, призван да осъществява в обучението възприемането на произведенията на изобразителното изкуство, е учителят, съчетаващ висока теоретико-методическа и изобразително-практическа подготовка. При възприемане на тези произведения, учителят е длъжен да се съобразява със следните изисквания:

- да подбира подходящи творби с оглед по-достъпното им възприемане и осмисляне от децата;
- да осъществи предварителна подготовка за възприемане на определено произведение, като го сравни с други видове изобразителни изкуства;
- да постави акцент при възприемане на произведението върху художествено-естетическата му страна, изразните средства, материалите и техниката на изпълнение;
- да осигури многократност на възприемането, като се спазва определен интервал от време. Така се преодолява свойствената за възрастта на децата повърхностност и се създава интерес към изобразителното изкуство;
- да намира подходящи форми и средства за свързване на породените от контактите с творбата впечатления и преживявания с детската изобразителна дейност;
- да осъществява възприемане на произведението в изложба, галерия, ателие на художник;
- да запознае децата с условията при които е създадена творбата, с някои факти от живота на художника (особено от неговото детство);
- да се съобразява с факта, че вниманието на децата е нетрайно и възприемането на произведението не може да се осъществи дълго време.

Освен по време на педагогическата ситуация контактуването на децата с произведенията на изобразителното изкуство може да се осъществи и на различни форми на художествено-естетическа дейност извън детската градина. Това са посещения на художествени изложби, галерии, музеи, ателиета на художници и приложници. Тези форми на общуване предоставят възможност на децата да се запознаят с произведенията на споменатите изкуства в оригинал, да се опитат да осмислят ролята на изобразителното изкуство в живота на хората. Близката тематика, интересният сюжет, достъпните изразни средства, впечатляват децата и стимулират техните творчески изяви.

Тези посещения развиват чувствителността, умението на детето да слуша и наблюдава, доближат го до различни творчески форми на изкуството. Особено това се отнася до възприемането на съвременните творби, които напомнят на децата различни познати техники – оцветяване, късане, рязане, сглобяване, пръскане, мачкане, изплитане и др.

При срещите с художници и галеристи децата се подканят и насочват спонтанно от учителя да задават въпроси за начина, по който художниците подбират сюжетите, композицията, цветовете, изразните средства в творбите си.

Наблюденията в педагогическата практика показват, че децата проявяват голям интерес към творбите на своите връстници, учат се да общуват посредством тях. За задоволяване на този взаимен интерес на децата се организират изложби на техни рисунки, апликации и пластики, с детски рисунки се илюстрират книги за деца. Контактувайки с произведенията на своите връстници, децата постепенно формират умения да ги възприемат, да изказват свободно своите оценки за тях, изгражда се у тях художествено-естетическа култура.

За приобщаване на децата към произведенията на изобразителното изкуство допринася и интериорът и екстериорът на много детски градини, чрез които се създават условия за непринуден и постоянен контакт на подрастващите с изкуството. Голяма част от фасадите на сградите на детските заведения са оформени със стенописи, мозайки, витражи, керамични пана и др. В коридорите са разположени картини с познат за децата сюжет, а в сформиралите се в някои детски градини художествени галерии се организират детски изложби, гостуват художници и приложници. По този начин се осигурява възможност за постоянен контакт на детето с произведенията на изобразителното изкуство и приобщаването му към художествената култура. Съчетаването на детското творчество с това на художниците създава подходяща творческа атмосфера в детската градина и обогатява емоционално-естетическите преживявания на децата.

За възприемане на творбите на изобразителното изкуства в детската градина могат да се използват и разнообразни технически и аудиовизуални средства. Наред с традиционното показване на репродукции, като най-подходящо техническо средство се очертава компютърът с Интернет – връзките, които допринасят и дават възможност за постоянен контакт с произведенията на изобразителното изкуство.

Според ядро „Художествено възприемане“, определящо параметрите на учебното съдържание по образователно направление „Изобразително изкуство“, по отношение на емоционалното възприемане на произведения на изобразителното изкуство от децата, очакваните резултати са:

– децата от ***първа възрастова група*** (3-4 год.) възприемат достъпни художествени произведения от различни видове изкуства: приказки, разкази, стихотворения и др.; илюстрации в книги за деца; песнички и др.;

– децата от ***втора възрастова група*** (4-5 год.) разпознават произведенията от различни видове изкуства: Музика, Художествена литература, Изобразително изкуство – *Живопис, Графика, Скулптура, Декоративно-приложни изкуства*; изграждат на най-обща визуална (образна) представа за видовете изобразително изкуство и за специфичните материали и техники;
– децата от ***трета и четвърта възрастова група*** (5-7 год.) разпознават познати художествени произведения; оценяват героите; избират любими произведения, които използват в самостоятелната си изобразителна дейност.

Методиката на възприемането на произведения на изобразителното изкуство от децата може да се представи и обобщи по следния начин:

1**.** ***Целта*** от възприемането на произведения на изобразителното изкуство е**:** обогатяване, диференциране и конкретизиране на образните представи на децата за обекти и явления от действителността; онагледяване (визуално изясняване) на определено програмно съдържание – усвояване на познания за сезони, професии, обекти, човешки дейности, животни, събития, личности и др.; изграждане на художествени възприятия – видове изобразителни изкуства и жанрове, изразни средства, материали и техники; онагледяване на конкретно поставени на децата изисквания при изпълнение на дадена тематична задача; поставяне началото на формиране на естетическо отношение на децата към природна и обществена среда и към изкуството – откриване и оценяване на красотата от определени позиции; възпитаване на личностни качества – наблюдателност, устойчивост на вниманието, емоционално-естетическа отзивчивост и др.; развиване на познавателните психични процеси; художественоестетическо оформление на интериора и екстериора на детската градина и др.

2. ***Възможности за организирано общуване на децата с произведенията на изобразителното изкуство****:* в уводната част на педагогическите ситуации при онагледяване на поставените изисквания към децата; в свободни режимни моменти – разглеждане на книжки, албуми и др.; посещения на художествени изложби, музеи, галерии, на ателиета на художници и приложници; по време на разходки излети и др.; при осъществяване на рисуване по асоциация от произведения на изкуството – Музика, Изобразително изкуство, Художествена литература, анимационни филми, театрални постановки и др.

3. ***Степени (етапи) на възприемане на произведенията на изобразителното изкуство от децата:*** *етап на изброяване*. На въпроса „Какво е нарисувал художникът?“, децата изброяват нарисуваните обекти; на въпроса „Какви цветове е използвал?“ – също изброяват и т.н.; *етап на описание* – с няколко изречения децата описват съдържанието на картината, като установяват къси функционални връзки между изобразителните елементи; *етап на тълкуване (отношение)* – установяват се различни видове връзки**:** пространствени, сюжетно-смислови, причинно-следствени. Децата тълкуват съдържанието с оглед на собствения си социален опит.

4. ***Фактори обуславящи възприемането на произведенията на изобразителното изкуство**:* съдържание; форма, равнище на изобразителна подготовка на децата; системно възприемане на произведенията на изобразителното изкуство; динамичност или статичност на изображенията; анализ на резултатите от изобразителната дейност на децата; формулировка на въпросите.

5. ***Средства за осъществяване на възприемане на произведенията на изобразителното изкуство според Държавните образователни изисквания (ДОИ):*** 1. Възприемане на произведения на изобразителното изкуство от различни автори. 2. Съпоставяне на творбите по съдържание и изразни средства, материали и техники, като се разкриват приликите и различията им.

6. ***Използвани методи при възприемане на произведенията на изобразителното изкуство от децата***. Основен метод е *беседата*, която съдържа група от въпроси:

- въпроси, отнасящи се до <u>съдържанието</u> на творбата: „Какво е нарисувал художникът? Какво е изобразено в картината? За какво ни разказва художникът в тази творба? „Кога е станало събитието, изобразено в картината?“ и т.н.;
- въпроси, отнасящи се до <u>използваните изразни средства</u>: „Как са изобразени предметите, образите, героите? – в средата, едри, малки, раздвижени, статични, Кой е главният герой, образ, и по какво се разбира? Какви цветове е използвал художникът и защо именно тези? – светли, тъмни, топли, студени, ярки и др., Какъв фон в картината е поставил художникът? – равен, едноцветен, многоцветен, светъл, тъмен и др., Защо е поставил такъв фон? Как са изградени образите? – плоскостно, обемно, с подробности или по-обобщено, Какви материали и техники е използвал художникът?“ и т.н.
- въпроси, отнасящи се към <u>стимулиране на чувствата на децата</u>: „Какви чувства изпитвате като наблюдавате картината? – весели, тъжни, скръб, радост, възхищение, разочарование, гордост, срам, тъга, болка и др., Напомня ли ви творбата на позната приказка, разказ, стихотворение, пиеса и др.?“ и т.н.;
- въпроси, отнасящи се за <u>разкриване на нравствената идея на творбата</u>: „Защо художникът е създал картината? Какво е искал да ни разкаже? Какви мисли поражда творбата? Какъв е героят? – добър, лош, храбър, страхлив, жалък, смешен и др., По какво разбрахте?“ и т.н.

Друг метод, който се прилага при възприемане на произведенията на изобразителното изкуство от децата, е *сравнителният анализ*. Използва се, когато творбите, които се разглеждат, са повече от 4-5. Те се сравняват по съдържание, цветово решение, композиция, изразни средства, материали и техники на изпълнение.

За диагностика на усвоената от децата художествена информация се използват следните методи:

1. *Диагностично наблюдение* - осъществява се по следните единици за наблюдение: проявена активност на децата по време на възприемане на произведения на изобразителното изкуство; умение да се вникне в съдържанието на художественото произведение; способност за анализиране на използваните изразни средства; степен на проявено емоционално и оценъчно отношение, предпочитание към конкретна творба.

2. *Невербален въпросник с няколко възможни отговора* – състои се от 7 въпроса, като към всеки въпрос са приложени по 3 репродуцирани творби (живопис, графика, скулптура или декоративно-приложни изкуства) или 3 творби от различни жанрове (пейзаж, натюрморт, портрет или фигурална композиция), от които само една съответства на поставения въпрос. Всяко дете трябва да посочи именно тази творба, обозначавайки своя избор като постави „Х" в квадратчето под нея. Числовият коефициент К се изчислява по формулата *К=А/В*, в която *А* означава броят на верните отговори, а *В* броят на въпросите, т.е. 7.

3. *Проективен метод „Цветови еталони"* – прилага се за изследване на емоционалното и оценъчното отношение на децата към произведенията на изобразителното изкуство. На вниманието на всяко дете се предлагат репродуцирани творби от различни видове изобразително изкуство или жанрове, със задачата да изрази своето отношение с помощта на 5 картончета (с квадратна или кръгла форма). Три от тези картончета са оцветени в три нюанса на един цвят, четвъртото е бяло, а петото – черно. Учителят обяснява на децата, че колкото една творба им е харесала повече, толкова по-тъмен нюанс на цвета ще изберат и ще го поставят под нея. Ако творбата не им харесва, не им допада – ще изберат черния цвят. В случай, че не са в състояние да вземат решение, да използват картончето с белия цвят.

В заключение може да се отбележи, че целенасочените контакти с произведенията на изобразителното изкуство развиват способности у подрастващите за възприемане, наблюдателност, анализ, сравнение, синтез; стимулират развитието на речта, логическото мислене, въображението и творческата изява на детето; способстват за развитието на детския интелект. „Възприемането на творби на изобразителното изкуство не само подпомага обогатяването на детския изобразителен опит, но и съдейства за изграждане на благоприятно влияние върху емоционалния живот на децата. Тези творби възпитават у тях ценители на културното ни наследство, формират художествения им вкус, оказват благоприятно влияние в ускоряване на развитието и качеството на детската рисунка, пробуждат желание за осъществяване на самостоятелна изобразителна дейност" [1: 134].

References:

1. Balkanski, D., (2015): *Izobrazitelnata deiynost v detskata gradina* (Fine work in kindergarten). Shumen: UI „Episkop Konstantin Preslavski".
2. Dimchev V., (1993): *Izobrazitelno izkustvo – Metodika. Prosveta*. (Fine Arts – Methodology. Education.) Sofia.
3. Zankov O., (2005): *Metodi za prepodavane na izobrazitelno izkustvo v preduchilishtna i nachalna uchilishtna vyzrast. Prosveta*, (Methods of teaching art in preschool and primary school age. Education). Sofia.
4. Sheytanova, Ts. & team. (1992): *Izobrazitelni deiynosti v detskata gradina* (Pictorial activities in kindergarten). Prosveta. Sofia.

СЪВРЕМЕННАТА ЖИВОПИС – ЖИВОПИС НА ВНУШЕНИЕТО

Димитър Н. Чолаков

CONTEMPORARY PAINTING – THE ART OF SUGGESTION

Dimitar N. Cholakov

ABSTRACT: Over the centuries, the art of painting has constantly changed its shape and form of effect. From the drawings in the Middle Ages, through the strong narrative impact during the Renaissance, to the contemporary modern art. The pictorial principles of modern painting include various elements. Art no longer „explains", but instead „imposes" the artistic criteria. Following the logic of its development, contemporary painting evolved, from the suggestion of the narrative to the suggestion of the pure pictorial elements such as colour, facture, colour lines, colour spots.

The bridging principle of contemporary painting is a set of ideas, shape, color, volume, space, and others. It does not tell or describe, it suggests.

KEY WORDS: suggestion, contemporary painting, colour, shape, movement, space, colour line.

Изследването е финансирано по проект № РД-08-132/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Епископ Константин Преславски".

„Искам да живописвам така, както пеят птиците", казва Клод Моне.

През вековете живописта непрекъснато е менила своя облик, техника на изпълнение и въздействие. От схематичното изобразяване на композицията през средните векове, през силно сюжетното въздействие по време на Ренесанса, до чистото изкуство на чистата красота и чистата цветна хармония, властващи от импресионизма, през многото други „изми" до наши дни. Всички представители на модерното или съвременно изкуство, живописвайки своите платна, използват основно емоцията, като начало и отправна точка при създаването на произведенията си. Като ограничават ролята на сюжета, съвременните творци неизбежно достигат до разширяването на правата на

формата. Изяществото на линията, живописната архитектоника, хармонирането на отделните пластични елементи, съчетанието на цветовете и пр. са задължително условие за съвременния художник. Сухата сръчност и образност вече е заета от „музикалността“ на живописта. Разбира се, това може да доведе и до изпразване на формата от съдържание и духовност, но това е въпрос на силата на преживяването и използването на изразните средства на живописта и е индивидуално за всеки творец.

Творчеството е процес, свързан с интимните преживявания и споделяне на мотиви и състояния чрез живописта, графиката, скулптурата и пр. Съвременният художник се стреми да внушава чрез цвета и формата, вместо да разказва чрез сюжета. Това е творчески акт, който се споделя от всички съвременни творци. Разбира се, има и автори, които се опитват да „разказват“ явления и случки от обществения живот, но дори и те се отказват от традиционните методи и похвати.

Съвременното общество след като преживя световната индустриализация, бума на съвременните дигитални технологии, неизбежно стигна до динамизирането на живота си. Много творци се опитаха и се опитват да изобразят в картините си тези основни черти на съвременната цивилизация. Още импресионистите, макар че някои от тях използват освен цвета и сюжета като изразно средство, когато изобразяват сцени от живота, използват резки фрагментарни мазки и активни живописни петна. По този начин на зрителя се внушава по един оптически път илюзията за движения и динамика. Художниците много често използват материалната структура на платното, както и неговата фактура. Когато застанете пред платната на абстрактните художници на пръв поглед те излъчват хаос и безпорядък. Но това е само на пръв поглед и при неподготвените зрители. Цветът, линиите, фактурите следват някаква логика, която цели внушаването за движение, динамика и съвременност. Този похват се използва от много съвременни художници, но основоположници са импресионистите. Чрез съпоставката и контраста на допълнителните цветове, ескизната фактура, спонтанното композиране и накъсването на линията и контура те постигат вътрешно движение, вибриране и трептене, което обхваща цялата изобразителна повърхност. Дори когато изобразяваният обект е неподвижен и статичен, се постига динамика и движение. Наистина това е светоусещането на съвременния човек и тази формула за пластично изразяване най-точно му пасва. По този начин импресионистите, открили този пластичен синтаксис, дават формулата на следващите творци да бъдат актуални и съвременни.

Неминуемо глобализирането на света води и до нови изразни средства. Изобразяването на движението и бързината изместват сюжета на заден план. Емоцията и внушението са структуроопределящите елементи на картината.

През различни периоди художниците приемат различни изобразителни принципи. Например футуристите изобразяват бързината, движението и емоцията, като отражение на тогавашния технологичен свят. Следващите ги

художници стигат още по-далече. В техните творби по-скоро се усеща внушение за движение, а не се изобразява самото движение. Изобразителните средства са предълно „чисти". Изобразителните силови линии се взаимнопроникват, предметите, образите и обектите се конструират от различни гледни точки, има една супер опозиция на образното мислене, разбиват се структурното, оптичното и цветово единство на предметите, имаме успоредност и динамичност на усещането за пространство и т.н. Изкуството и в частност картината става „символ" на движението. Това прави внушението на живописта още по-непосредствено.

Други художници предават внушението на движението, като доразвиват прийомите на импресионистите и постимпресионистите. Те разлагат спектралните тонове и полагайки ги един до друг, използват принципа на така наречения в цветознанието едновременен контраст. Това води до ефект, при който движението и внушението не са самоцел, а се превръщат в иманентно качество на самата форма. Те вече не са външен елемент, а са неразделна част от живописното изображение.

Има и художници, които в началото на своето творчество премахват сюжета частично, а в последните им творби той изчезва окончателно. По този начин внушението за движение се постига чрез вибрациите на цветните петна на картината. Цветът при тях вече не е „описание" или „прилика", а структурира внушението за динамика.

Обединяването на „формата" и „сюжета" се постига благодарение на точно избрания и положен цвят. Постигнат е адекватен израз на идеята на художника. Той е „темата", която е развита и трансформирана извън всеки психологически, културен, изкуствоведски или друг анализ.

Постига се ефект, при който изкуството не се „обеснява", а се „налага". Цветовете вече са функция на самите себе си, те имат внушението на музиката. Не случайно се появява и джазът, като непосредствен израз на новото време. Живописта вече няма нужда от никаква обяснителна литературна, традиционна и нетрадиционна намеса.

По всякакъв начин художникът се опитва да използва посредничеството на външния свят. Предметите вече не са предмети, образите не са образи, внушението на живописта се постига с чисти пластични средства. Живописните произведения стават символ от съчетани пластични компоненти.

Следвайки логиката на своето естетическо развитие, съвременната живопис еволюира от внушението на сюжета до внушението на чистите живописни компоненти като цвят, фактура, цветни линии, цветни петна и пр. Опитът на съвременната живопис показва изключително разнообразие от тенденции и направления, независимо дали всички те са приети безрезервно или с определени уговорки.

Ако някога в българската живопис с безогледно отрицание се отричаха много от постиженията на световната живопис, то сега съвремените художници са част от тези процеси.

Свързващият принцип на съвременната живопис е естетиката, която е съвкупност от идеи, това е природата и живота, вече не само като обект, а като внушение, възгледите за смисъла на самата живопис, каква е мисията на твореца и дали той трябва да е само занаятчия или трябва да е медиатор. Съвременната живопис ни внушава идеи, форми и пространства, внушава ни това, което авторът е сътворил, но ни внушва и много неща, които самите ние можем да открием. Така ние ставаме част от живописното произведение.

ИЗКУСТВОТО В ОБУЧЕНИЕТО И ВЪЗПИТАНИЕТО
(исторически преглед)

Евгения С. Иванова

THE ART OF EDUCATION AND TRAINING
(historical review)

Евгения С. Иванова

ABSTRACT: This article offers a brief historical review of Arts and Culture's impact from Antiquity into modern days upon the provision of sustainable education for our young and the development of their mental potential.

KEY WORDS: art, education, school

Изследването е финансирано по проект № РД-08-130/07.02.2018 г.
от параграф на фонд „Научни изследвания“
на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Дори незапознатият в детайли с историята на педагогиката би могъл лесно да предположи кога изкуството е било застъпено в обучението на децата през различните епохи. За това ясно „говорят“ развитието на обществото, степента на свобода на мисленето и словото, отношението към правата на хората, в крайна сметка наличието на висока наука и изкуство.

Разбира се, основните умения, които са цел за постигане в училище от Древността до днес, са свързани с базовите знания – четене, писане, смятане. Нямаме данни за по-ранни училища, но за разлика от древноизточните, в древногръцките се появява отношение към изкуството – и то отявлено. Знаем с какво е известно древногръцкото общество – развита демокрация, градско и държавно устройство, примери за добро управление с център народа, справедливост, но и висша класа, аристокрация, високи идеали и постижения в изкуството и науката.

В книгата си „История на началното образование (в света)“ Горан Попов съобщава, че в Древна Атина училището формира граматическата и музикалната способност на учениците, което го отличава от образователните институции в други градове-държави. Има известно разширяване на учеб-

ната програма в сравнение с древноизточните програми за елементарно училище. Освен да чете, да пише, да брои, детето в древноатинското училище опознава и литературата, и поезията, пее и свири. Има две различни институции – училище по граматика и училище на китариста. „В училището на китариста се формира музикалната способност. Изучават се не само пеене и музика, но и поезия и декламация. Там преподават особен вид дидаскали – рапсоди, т.е. декламатори-певци. Те се опитват да въведат учениците в лирическото и драматическото изкуство, като към това е включван съпроводът чрез свирене и вокализация“ [4:13]. Учениците усвояват свиренето на лира и (или) китара, учат музика – тоналности, ладове, ритъм. Усвояват и мерената реч, което им позволява да опознаят театъра, да участват в драматични роли. Освен това художественото слово се използва при религиозни тържества и в науката – история, география, теология, философия. „Остава да се прибави, че в училището на китариста твърде силен е моралният акцент. Защото учителят по лира се грижи за благоразумието на младежа и същият да не върши нищо лошо; той принудително внедрява в детската му душа ритмите и хармониите, за да стане детето по-изискано и в думите и в постъпките си“ [4:13].

Платон също се фокусира върху присъствието на изкуството в грижата за подрастващите и тяхното обучение. Великият философ подчертава, че музиката учи на добронравие, а доброто трябва да бъде винаги повече от страстите. Според него добронравието е във всички художествени дейности.

В Средновековието изкуствата не са във фокуса на образованието. Възпитанието е посветено на морала. Изучава се четене, което осигурява достъп по свещените писания, рецитира се непрекъснато. През XII век нова идея за начално образование-възпитание изказва Джон от Солсбъри. Ударение се поставя на граматиката, като част от нея е поезията. Смята се, че риториката и докосването до мерената реч е привилегия на образованите хора.

При преломното влияние на Ренесанса се оформя и модел за начално училище, разбира се, основано и фокусирано върху хуманитарното образование – всичко е подчинено на човека с неговите умения, таланти, виждания, стремежи. Училища се откриват в големите градове, както и в дворци – някои са частни, други – подчинени на религиозни ордени. Има сведения, че някъде се изучават несвободни (приложни) изкуства, както и че се прилагат нови методи чрез игри. Основните дисциплини са църковно пеене и свирене, четене и писане на латински. Има обаче двама преподаватели: „единият по пеене и основни науки, а другият води заниманията по основи на свободните изкуства. В домашната образователна практика, доста разпространена от XV–XVI век, образователната програма се осъществява на две равнища. При първото се учат четене, писане и молитви, при второто – се въвличат за усвояване нови неща – перфектно писане, музика, танци. И в двете се включва възпитанието в порядъчност“ [4:36]. В края на Ренесанса в Англия Ричард Мълкастър налага своето виждане, че трябва и бедни, и богати деца да изучават освен основните предмети още музиката и рисуването.

В XVIII век се появяват народни училища във Франция, като през следващия век се разпространяват масово, под ръководството на Наполеон Бонапарт, който издава закон за организирането на първоначални училища. „Те се управляват в началото от духовни особи, а после от светски. Програмата им се състои от следните предмети: френски език, пеене, гражданственост, писане и аритметика, като по-късно се добавят родна история и география, елементи на естествена наука, конструиране, моделиране, музика, гимнастика, военни упражнения за момчета и шиене за момичета“ [4:48]. Присъствието на занимания с изкуства е слабо в Основното училище на Ян Амос Коменски, но пък там се учи вероучение с главни текстове от Светото писание, катехизисът; освен това космография и занаяти – тоест отново човекът с неговите търсения, ум и духовни потребности и задачи е в центъра на образованието. Застъпена е и философията, което важи и за Древния свят – при развитите общества, човекът изследва себе си и отношението си с околния свят, включително невидимия.

Много е интересен опитът на великия руски писател, общественик и мислител Лев Толстой. Той основава училище за селските деца (във възрастта 7–13 години) в своята своеобразна комуна в Ясна поляна, където една от основните дейности, логично спрямо неговите способности, е писането на съчинения. Толстой изповядва принципа, че не бива педагогът да променя и преиначава написаното от децата по дадена тема, следва само да търси смисъла заедно с ученика си, да го кара да размишлява, да си отговаря на въпросите, които сам поставя в собствения си текст. Възгледите му се оспорват впоследствие от педагози и творци като крайни в доверието към децата, но най-вероятно свободата и широтата на мислене, развити в тези занимания, са значими. Иначе в Яснополянското училище в програмата сякаш има всичко нужно: тя включва „12 предмета: механично и постепенно четене, писане, калиграфия, граматика, свещена история, руска история, рисуване, чертаене, пеене, математика, беседи из областта на естествените науки, закон божи. Началноучилищният си опит Толстой подплътнява с издаваните от него списание „Ясна поляна“, учебна книга „Азбука“, учебниците „Руски книги за четене“ и „Аритметика“, пособията „Детски кръг по четене“, разказите „Детска мъдрост“, „За всеки ден“, „Пътят на живота“ и статии“ [4:80].

Възможната комуникация между педагогиката и изкуството е разглеждана още в XIX век. Има много симпатизанти на идеята за прилагането на „естетическия принцип“ в педагогиката в Германия. Там Бруно Майер чете за пръв път лекции по „естетична педагогика“ през 1869г.

В Южна Англия в края на XIX век се появява подготвително училище, където работят освен по системата на д-р Мария Монтесори, така също и с проектна дейност и драматизации, учейки децата на откривателство, любознателност, давайки познанието чрез експеримент и търсене – нещо, което е основна препоръка в съвременното образование.

Какво се случва в променилия света XX век? 20-те години в Англия във вече задължителното начално образование от 5 до 12-годишна възраст,

освен четене, писане, литература, чужд език, математика, биология, физика, има силно застъпени и изкуства – танц, драма, поезия, музика, както и занаяти. Тук продължава вниманието към откривателските способности на учениците, към мисленето, акцентира се в обучението и на играта. В това време в САЩ работи вече Джон Дюи, който изповядва свободното развитие на децата, докосването до практиката, занаятите, работата на проектен принцип, дейностите по интереси, защото детето ще избере как да допринесе по-късно за развитието на цивилизацията.

Може да кажем, че вече имаме съвременно училище. Във Франция Роже Кузине създава „свободните групи", в които учениците се събират по интереси и създават във взаимопомощ колективен труд, но вече НЕ ТОЛКОВА РЕЗУЛТАТЪТ Е ВАЖЕН, А ПРОЦЕСЪТ – това е и един от основните принципи в заниманията с изкуство при децата от начален етап. Не се оценява тяхното постижение в тази сфера, а трудът, който са положили, откритията, които са направили по пътя на сътворението, ценностите, които са придобили. Появява се естественото възпитание – чрез израстване и общуване с другия, не чрез постулати и наказания. В метода на свободните групи „учебният материал се съдържа в дейността, не в предмета. Съществуват три типа занимания: Ръчен труд (ръкоделие, рисуване или градинарство); Литературна дейност, свързана с четенето и писането на интересни разкази, стихове и пиеси; Интелектуални упражнения, в описание и класификация на факти от история, география и аритметика" [4:84].

Преди Втората световна война, когато се наблюдава известно дехуманизиране, се развива още школата на Селестен Френе (Франция, 30-те години). Той въвежда печатница, свободни текстове, учебни картотеки и обучаващи ленти, нравствено и гражданско образование чрез кооператив. В Хамбург, Германия, през 1918 г. В. Паулсен прилага интегрирано обучение, без отделни предмети, извеждане сред природата и наблюдения, следване естественото развитие на детските интереси.

Любопитен пример за нестандартно училище дава писателят Георги Данаилов в своя забележителен труд „Убийството на Моцарт". Той разказва за идеите на шотландеца Александър Нийл и създаденото от него място „Съмърхил", основано през 1921 г. Там учениците са от около 5 до 16-годишна възраст, средно по 50 на брой едновременно (наполовина момчета и момичета). Нийл дълго преди да направи своето училище преподава в стандартни учебни заведения, но смята, че философията им не е добра, защото „се основават върху схващанията на възрастните какво трябва да учат децата и датира от времето, когато психологията е била непозната наука" [3:221]. С жена си те създават училище, в което избират друг път на възпитание – не чрез дисциплина, внушение и доминация, а с вяра, че децата са добри, която не губят през всички 40 години в които ръководят това място. Съмърхил е пример за продължително съществуване на институция за деца с програма със свободно възпитание и обучение без принуда. Там няма задължителна

възраст за начало на четене или задължителни предмети – всеки ученик прави това, което умее, в което се чувства силен и заинтересуван, колкото иска. Преподавателите чакат кога детето ще пожелае да се научи на нещо и му го показват. Учи се много и ръководителят казва, че е „възможно нашите 12-годишни да отстъпват на своите връстници от традиционните училища в правописа и смятането с дроби, но в един изпит, който изисква оригиналност, те ще бъдат далеч по-напред“ [3:222]. Освен това, Нийл изповядват схващането, че играта не пречи на ученето, а напротив – тя е задължителен и важен жизнен фактор. И все пак те не допускат свободия, защото работят на принципа „няма абсолютна свобода, правата на другия трябва да се съблюдават, но всеки трябва да има лична свобода“ [3:223]. Методиките не са нови, а резултатите са много добри. За първите 40 години, през Съмърхил преминават около хиляда деца, станали по-късно лекари, учени, писатели, музиканти, артисти, инженери, модисти и танцьори. Оказва се, че възпитаниците са трудолюбиви хора, а в един рапорт на Министерството на просветата (което не признава официално Съмърхилското училище) е отбелязано: „Децата тук са пълни с живот и стремежи. Никакви белези на скука или апатия. В училището цари атмосфера на задоволство и толерантност. А обичта, с която то се ползва сред бившите си ученици, е доказателство за успеха му“ [8:224]. Всъщност сред примерите, които дава Данаилов, има и един от труда на самия Нийл – как един от учениците е нещастен, че ще пропусне урока по география поради заболяване… Нийл не е много познат, въпреки че е чел лекции в Оксфорд и Кеймбридж. Неговото заведение е добре познато в Скандинавия, откъдето напоследък ни заливат с примери за добро образование. Има училища, вдъхновени от Съмърхил, в САЩ, Япония, Русия, Полша, Израел. В публикация във в-к „Сега“ от 28.01.2008 г. е записано, че тогава училището се ръководи от дъщерята на Нийл – Зои Рийдхед, която следва постулатите на баща си. „Последно тя участва в няколко уъркшопа с един бивш самърхилец в Източен Лондон. В един от тях дала на хлапетата роли и заформила нещо като редова училищна среща. „Едното каза: смятам, че трябва да имаме повече време за игра; другото – трябва да имаме игра след всеки урок; и бившият ученик, който беше с мен им казва: защо не предложите просто да отпадне задължението да влизате в часовете? Тогава едно момче вдигна ръка и отвърна: ако го направя, ще ме изключат… Тъжна работа: малчуган, който е убеден, че ще отпадне, ако предложи нещо такова – какво говори това за шанса му да стане гражданин?“, пита се Рийдхед“ [1]. На тези, които биха се обявили против да се учи без правила, може да се каже, че всъщност в „Съмърхил“ имат 172 правила за поведение и т.н. и училището е признато от ООН за своето изключително добро отношение към децата.

Педагогическата наука проявява специален интерес към ролята на изкуството за развитие на духовните сили на младите хора, за приложимостта му като възпитателно средство“. Вече в XX век Михаил Герасков установява, че се формира „гледище за нова образователна цел: развитие на творческите

сили на детето, облагородяване на чувствата и развитие на ученическата личност чрез изкуството и чрез свободна художествена дейност“ [2:261]. Както посочва М. Герасков, друг, силно привързан към темата, е Ернст Вебер. Той предлага педагогиката да се основе върху естетиката, тъй като смята, че детската природа е „противна на научното издирване“, защото детето мисли с образи, у него преобладава фантазията, а не абстрактният разум“ [2:263].

В условията на съвременната цивилизация образованието се оказва безпомощно и безполезно без възпитанието“. Именно културата и изкуството ще ни осигурят така желаното трайно възпитание на ниво, мечтаните от всеки педагог заинтересувани и внимателни деца, изпълнени с естествено и социално любопитство. За съжаление, в момента около нас не се срещат често такива деца. Повечето са изнервени, страдащи от липса на внимание, със затруднена концентрация, без интерес към всичко, освен бързо сменящите се картинки в техническите средства за игра и забавление.

References:

1. **Vestnik „Sega“**, elektronno izdanie, 28.01.2008.
2. **Geraskov, M.** Osnovi na didaktikata. S., 1935.
3. **Danailov, G.** Ubiystvoto na Motsart. Veliko Tarnovo, Abagar, 2004, p. 221.
4. **Popov, G.** Istoriya na nachalnoto obrazovanie (v sveta).

ЗАВРЪЩАНЕ НА БЪЛГАРСКИ КОЛЕДНИ ПЕСНИ ОТ МОЛДОВА. ЗА ТРАДИЦИЯТА В КОНЦЕРТА И КОНЦЕРТНИТЕ ТРАДИЦИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ПИАНО

Жанета Д. Кацарова

THE RETURN OF BULGARIAN CHRISTMAS SONGS FROM MOLDOVA. FOR THE TRADITION IN THE CONCERT AND THE CONCERT TRADITIONS IN PIANO EDUCATION

Zhaneta D. Katsarova

ABSTRACT: In Moldova, the Bulgarians have kept the tradition of singing Christmas carols from house to house, and reunite to learn its and to recall its. This tradition, unfortunately, in our country is no longer exists. Saving the tradition is a case of us – the musicians.

KEY WORDS: christmas songs/carols, Moldova, tradition, concert traditions

Изследването е финансирано по проект № РД-08-133/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Концертните традиции в обучението по пиано на деца от различни възрасти, както и на студентите от специалност ПОМ изискват включването им в различни публични изяви: класови срещи, тематични концерти, годишни концерти и др. Сценичните изяви са задължителен елемент за тяхното израстване и придобиване на сценична устойчивост. Подборът на произведенията, които се включват в концерта, предполага да се приложи от преподавателя някакъв усет за стилово единство, който цели да се възпита в учениците и студентите. В нашите концерти обаче решихме, че стиловото единство може да отстъпи пред решаване на по-важни възпитателни задачи. В последните години се забелязва тенденция добрите, изградени музиканти, свикнали да си служат с изразните средства на класическата музика и изградили съответната

естетическа ценностна система да не познават и оценяват богатството и естетиката на народната ни музика. (Това се подсилва и от факта, че „народната" ни музика присъства в звуковата среда в различни неавтентични, комерсиални варианти, преливащи от родния „попфолк" до балканската „чалга".) В нашите концерти започнахме да включваме колеги студенти народни певци, които да представят автентичната народна песен, която да повторим с цялата публика (За целта в програмата бяха отпечатани песните). Първата песен беше „Радице моя" от Родопите.И изненадващо публика и изпълнителите пяха с удоволствие.

Нашият експеримент продължи с български коледни песни от *Молдова с. Вознесень*, които записахме скоро преди коледния концерт. Организирахме група от пианисти и народни певци с която репетирахме, както повеляват коледните български традиции. Поискахме и получихме помощ от специалист по народно пеене – Дарина Бошнакова, която разясни спецификата и орнаментите, които всеки от народните певци използва индивидуално но трябваше да бъдат уеднаквени. Пеейки заедно с колегите – народни певци, пианистите имаше какво да научат и по отношение на звукоизвличането, орнаментиката и най-вече ценно беше преживяването и приобщаването, което се създава при този вид музициране. Фактът, че това са български песни, които са запазени много дълго извън България и сега се завръщат обратно, създаде у групата певци особено съпричастие и желание за работа. Песните, които разучихме, бяха – „Дена мома" и „Свети Петър"от с. Вознесень- Молдова (фиг. 1 и фиг. 2.)

Преселването на българите към Бесарабия започва от ранното средновековие и продължава по време на кърджалийството в Османската империя. Най-масови заселвания има през Руско-турската война 1806–1812 г. също и през 1828–1829 г. Освен това епидемията от чума предизвиква допълнителна вълна от изселващи се бежанци от източна Тракия. Село Вознесень, от където са записите ни, е едно от многобройните български села в Молдова. Други близки до Вознесень селища с преобладаващо българско население са: Троян, Твърдица, Троица, Колибабовка, и гр. Тараклия.

В Молдова българите са пазили традицията да пеят коледни песни „от къща на къща" (като преди това се събират за да ги разучават и припомнят) до преди 7-8 години. У нас тази традиция отдавна вече не съществува по този начин. Запазването на традициите е станало дело на институциите: училища, читалища, клубове и др. Забележително и поучително за нас е отношението на българите от Молдова към българската народна песен. Те и до сега се събират и пеят грижливо пазените си народни песни като най-ценно богатство. При посещението ни, те очакваха от нас да им изпеем българска песен, а колко от нас – класическите музиканти – биха могли да откликнат на тази молба? Колко от нас си спомнят наизуст автентична българска песен от мястото, където са родени? Има на какво да се научим от Бесарабските българи – как се пази традицията.

Възпитаването на български традиции в моя личен опит ме връща към 1978-79г., когато в АМТИ Пловдив 120 студенти, класически музиканти, студенти от специалност „Музикална педагогика“ пяхме песента „Лале ли си, зюмбюл ли си“. Едва ли проф. Асен Диамандиев е искал само да покаже как тези 120 души могат да изпеят на концерт едногласно „като един“ всички извивки от орнаментиката на песента. Мисля, че целта му е била друга. Ние посветихме голяма част от часовете по солфеж на прецизното усвояване на тези орнаменти, и резултатът беше, че всеки от нас помни тази песен и ще я помни завинаги. Неговата цел е била да възпита у нас – класическите музиканти и бъдещи учители, отношение към българската народна музика и към българската традиция.

Според спецификата на интонационния строеж, на песните, които изпълнихме (фиг. 1, фиг. 2: „Дена мома“ и „Свети Петър“), беше определено, че те се доближават до тези от Североизточна България или от Ямболско. Да се изследва произхода и да се намерят връзки и подобия с песни от България - това не е основната тема на настоящия доклад. Основната ни задача е да отговорим на въпроса: „защо е толкова важно да преоткрием традицията на народните ни песни?“ Надявам се, след този доклад, да бъдат записани и други песни от с. Вознесень (и от други селища в Бесарабия), защото събирателството, нотирането и изпълнението на автентичните народни песни не трябва да бъде задача само за фолклористи, а за всички музиканти.

Събирането на народни песни датира от 1861 година. В Загреб е издаден сборник с 660 народни песни под заглавие „Бѫлгарски народни пѣсни собрани одъ братья Миладиновци Димитрія и Константина и издани одъ Константина. Въ Загребъ въ книгопечатница-та на А. Якича. 1861.“ През 1926 г. към Етнографския музей в София се открива отдел „Народна музика“, в който са назначени музикалният фолклорист Васил Стоин Павел Стефанов и Иван Камбуров, а по-късно - Йосиф Чешмеджиев, Райна Кацарова, Константин Загоров, Христо Илиев и др. Всички те, под ръководството на Васил Стоин, започват събирането и записването на народни песни от цяла България. Песните се нотират по слух. Но събирането на народни източници не е била задача само за фолклористите, но и за класическите музиканти.

Българските композитори са записвали народни песни много по-рано, не само за вдъхновение за нови произведения, но и за запазване на автентичните песни, като са ги издавали под формата на песенни сборници: Добри Христов в предговора към сб. „Изворчето пее“(Христов, Добри. 1937) подкрепя тезата за развитието на българската музикална култура в полза на музикалното образование и възпитание (т.е. в „какъв тон“ да се води обучението по музика “европейски“ или български, народен.“). Добри Христов пише ранните си обработки на български народни песни за големия певец и актьор К. Михайлов-Стоян по мелодии, записани от самия него. Като основен принцип при този жанр той издига неприкосновеността на народната мелодия“ (Секулинова – Швайцер, Ермила. 2011, с. 20). Емануил Манолов има 118 песни, от които 87 са отпечатани в сб. му „Славееви гори“ и това не е случайно. Нужда

от родна музика изпитват и оркестрите след Освобождението – военните духови музики. Както казва Атанас Иванов: „Въпреки голямото си желание и старание чешките капелмайстори остават чужди на нашата народна музика. Те не могат да я възприемат и осъзнаят […]. А, както знем, репертоарът на оркестрите в голяма степен определя техния облик“ (Иванов, Атанас. 1979, с. 27) Как да покажем, че сме оркестър към българската армия?! Така се налага изготвянето на допълнителен член в устава на духовите военни състави:

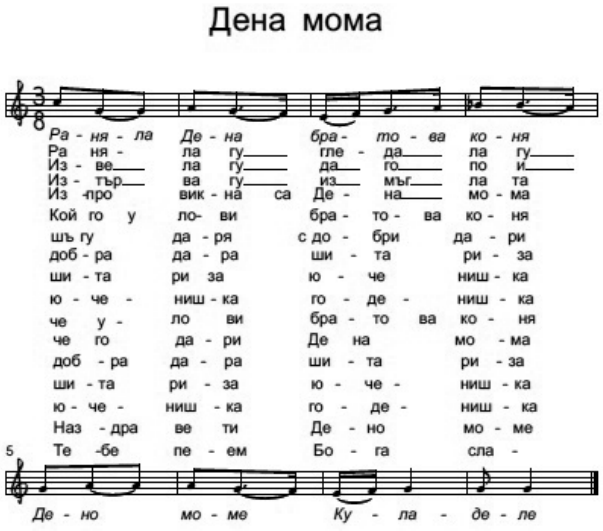
„§ 16. Капелмайсторите са длъжни да събират и аранжират български народни мотиви, за което в случай на народни тържества и сборове в близки до гарнизона пунктове, с разрешението на дивизионния началник, да се командироват за тази цел.“

Изготвянето на български репертоар за българските музикални състави става цел номер едно. През последното десетилетие на XIX в. се появяват китки за духов оркестър от Емануил Манолов: „Вело моме“, „Народен букет“, „Овчарска идилия“ и „Родопска легенда“… които веднага били включени в репертоара на военните оркестри. Това ги прави първите творби за духов оркестър, писани от български автор с чисто българско звучене (Иванов, Атанас. 1979, с. 31). Така българските хорà, чрез духовите оркестри се приемат от светското общество. Владимир Балчев пише, че балът на еврейските ученици в Пловдив през 1896 г. започнал с българско хоро. Изпълнил го оркестърът на 9-ти пехотен полк на Йосиф Душек. През 1894 г. А. Букорещлиев е преместен като учител от Казанлък в Пловдив и за да натрупа български материал за хоровете си (Пловдивско певческо дружество), в периода 1891 - 1898 година, той осъществява няколко експедиции и записва над 2500 народни песни от Родопите, Средногорието и Македония. Нотира 461 от тях и ги публикува под заглавие „Среднородопски песни“ в „Сборник за народни умотворения и народопис“ (Сборник за народни умотворения и народопис, БАН, 1934). По-късно издава и 10 хорови китки (Енциклопедия на българската музикална култура., БАН, 1967., с. 188). Изключителен принос в проучването и съхраняването на българския музикален фолклор, със записани над 40 000 народни песни, е акад. Николай Кауфман. Следван от фолклористите Тодор Тодоров, Тодор Джиджев, Ел. Стоин, Т. Бояджиев, Д. Осинин, Илия Манолов, Михаил Арнаудов, Р. Кацарова, Емануил Попдимитров, Проф. д-р Светла Калудова-Станилова и множество други събирачи на народни песни, които са дали своя принос за допълването на народната ни съкровищница.

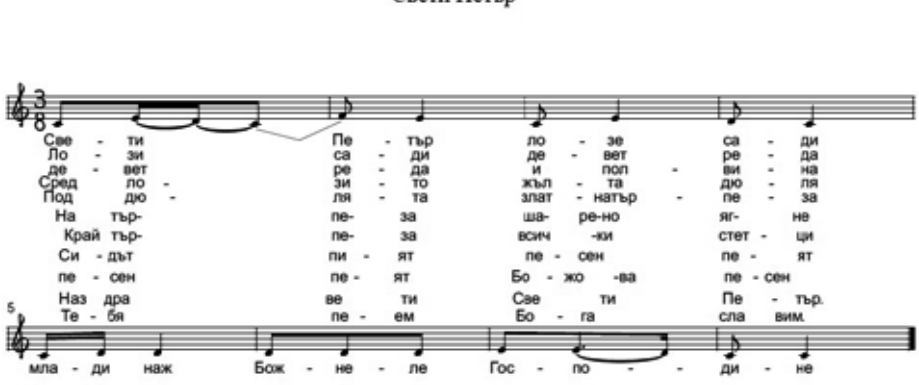
Вижда се, че събирането на автентична българска музика никак не е било самоцелно за музиканти, диригенти и композитори. Иван Камбуров набелязва три основни периода в третирането на българската ни народна музика: първият, той нарича „фолклорно музикално съжителство“, втория период нарича „парафраза“ и третият период на развитие, Камбуров определя с „тематичното използване на народната песен“, която „се подлага на всевъзможни ритмически, мелодически и хармонически промени и превръщания и се използва най-широко като мотив и тема“.

В днешно време ние се радваме на богата и уникална българска музикална култура, обвързана с фолклорни елементи. В нашата клавирна практика винаги и във всички възрастови групи са присъствали произведения от Веселин Стоянов, Андрей Стоянов, Любомир Пипков, Парашкев Хаджиев, Панчо Владигеров, Александър Танев, Светослав Обретенов, Димитър Ненов и др. Обучението по пиано и задължително пиано (за студентите) цели не само придобиване на пианистични навици, но и възпитаване на клавирна култура по отношение на естетиката на различните стилове: барок, класика, романтизъм, импресионизъм, съвременна музика и др., сред които и българска музика от различни периоди. Традиция за нас е да отбелязваме годишнини от рождението или смъртта на композитори, чиято музика свирим в т.н. „Цикъл юбилейни годишнини". В тези концерти се стремим да покажем цели опуси или сборници, за да ги познават пианистите и да ги ползват. Сред българските композитори сме отбелязвали годишнини на: Веселин Стоянов, Парашкев Хаджиев, Панчо Владигеров, Таня Пандова. Познаването на българската клавирна литература е само част от познаването на българската музикална култура. Изграждането на широко-обхватен поглед включва и познаване, оценяване на народната ни музика, като съществена нейна част. Разглеждането на явленията от позициите на една-единствена естетическа гледна точка – обучение по пиано, води до изкривяване на историческата истина за нашето музикално минало и настояще от позициите на днешния ден.

Да се пазят българските традиции, да се изгражда и възпитава ценностна система у подрастващите е задължение не само на началния учител, на учителя по български език и история, а също на всеки учител, също и на учителя по пиано.



Фиг. 1



Фиг. 2

References:

1. Entsikolopediya na balgarskata muzikalna kultura., BAN, Sofia, 1967.
2. Hristov, D. Izvorcheto pee – 375 pesni za domy I uchilishte vy narodeny I obshty tony., P. Martulkovy, 1937.
3. Ivanov, A. Voennite Orkestri v Balgariya. – Sofia, 1979.
4. Miladinovtsi, Dimiriya I Kostantina. Balgarski narodni pesni sobrani oty bratya Miladinovtsi Dimitiya I Konstantina I izdadeni ot Konstantina. Zagreb, Knigopechatnitsa-ta na A. Yakitcha. 1861.
5. Karazhelyaskova, R. Tvorchestvoto na Maestro Georgi Atanasov v Plodiv. Rolyata mu za razvitie na vokalno-instrumentalnite janrove v Plovdiv I regiona. Antos, 2018.
6. Sbornik za narodni umorvoreniya I narodopis, BAN, IZd. Ministerstvoto na narodnoto prosweshtenie, Darjavna pechatnitsa., God. XXXIX, Sofia, 1934.
7. Sekulinova-Shvaytser, E. Kamerno-vokalno tvorchestvo na parvite ni kompozitori. // Pedagogat Lyubomir Pipkov v kamerniya janr na solovata pesen s piano. Doktorska disertatsiya., NBU. Departament „Muzika“. S. 2011.

ПРЕВЕЦИЯ НА ПРЕСТЪПНОСТТА

Живка Е. Военкинова

TRANSFORMATION OF CRIME

Zhivka E. Voenkinova

ABSTRACT: The issue of crime prevention has been addressed. The experience of the European officials in the fight against crime is presented. Policies and programs on crime prevention in European countries are examined. Emphasis is placed on the fact that crime prevention should start in childhood and that the school is suitable for this kind of activity.

KEY WORDS: crime, prevention, prosecution, school, deviant behavior, society, family

Изследването е финансирано по проект № РД-08-129/07.02.2018 г.
от параграф на фонд „Научни изследвания“
на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Проблемът за престъпността е актуален, тъй като престъпленията станаха ежедневие в съвременния свят. Информацията за престъпленията сочи, че те засяга както възрастните, така и децата, и младежите. Лицата с престъпно поведения стават все по-нагли и безнаказани, а жертвите на престъпления беззащитни. Голяма част от престъпленията остават неразкрити. Чувството за несигурност и страх витае не само при самотно живеещи и стари хора в отдалечените райони на страната, но и в големите градове. Много често хората попадат в ситуация, когато е необходимо да защитят себе си и семейството си и да се превърнат в закононарушители, ако наранят или убият престъпника. Своевременната и правилно организираната превенция е ефикасно средство за борба с престъпността.

Понятието „превенция на престъпността, което е възприето от Европейските институции е следното:- „Превенцията на престъпността включва всички предприемани качествени и количествени мерки, които целят да намалят или да допринесат за намаляване на престъпността и на чувството за несигурност у гражданите. Този резултат може да бъде постиган както чрез пряко предотвратяване на криминалните действия, така и с помощта на политики и на действия, насочени към ограничаване на криминогенните

фактори и на причините за престъпността. Превенцията на престъпността съчетава действията на публичната власт, на компетентните органи, на съдебната власт, на органите на местното самоуправление и на създадените от тях специализирани асоциации, на частния сектор, на неправителствените организации, на академичните среди и на гражданството, всички те широко подкрепяни от средствата за масова информация" [2, с. 2].

Счита се, че девиантното поведение води до престъпност и поради това превенцията трябва да се насочва не само пряко към престъпността, но и към овладяване на този тип поведение.

Девиантните поведения са следните:

– злоупотребата с власт, с обществените фондове, с обществените финансови средства, корупцията в държавната власт, т.е. злоупотреба на високо ниво;
– хулиганство, физически контрол, алкохолизъм, безделие, т.е. на ниско ниво.

Страхът на гражданите да станат жертви на престъпления е предмет на превенцията. Репресивните мерки служат за допълване на превенцията на престъпността. Цената на наказателната система се повишава от това, че на репресивните мерки се дава приоритет. За чувствителното намаляване на престъпността може да допринесат и мерки, които невинаги са скъпи и сложни, важното е да са добре обмислени и след това приложени.

Престъпността се проявява в различни форми и поради това личният опит е от значение за разкриването и.

Според Европейските специалисти в борбата с престъпността подходът следва да е конкретен. Битовата престъпност изисква усилия на местно ниво с адекватни средства, съобразени с особеностите на региона и населеното място. Мобилизирането на големи сили и ведомства е необходимо за разкриването на тежки форми на организираната престъпност, но рецепта, която да е универсална все още не е открита. Прилагането на ефикасни политики на местно ниво не е възможно, защото е голямо разнообразието на проявите на масовата престъпност. Поради това е изключително важно мерките за превенция на престъпността да достигнат до всички граждани и да се привлекат обществени органи (социални служби, полиция, кметства), академичните среди, бизнеса и неправителствени организации [2, с. 4–5].

Съветът на Европейския съюз през месец май 2001г. взема решение за създаване на Европейска мрежа за превенция на престъпността. Секретариатът и националните представители на страните членки стоят в основата на тази мрежа.

Задачите, които си поставят, са следните:

– да подпомага развитието на превенцията на престъпността;
– да подкрепя действията на превенцията на национално и местно ниво;
– борба с безделието на младите хора;

– превенция на градската престъпност;
– борба с разпространението на наркотици.

Целите на Европейската мрежа за превенция на престъпността са:
– обмен на информация за престъпността и превенция със страните членки на Европейския съюз;
– анализ на информацията на превенция на престъпността, за да се подпомогне правилното вземане на решения;
– поощряване на практическите действия за превенция на престъпността;
– обмен на добри практики и опит за превенция на престъпността;
– сътрудничество с международни организации [2, с. 6].

Европейските практики сочат, че:
– съществува престъпност и несигурност;
– причините за извършване на престъпления са идентични;
– правосъдието не е достатъчно да се елиминира престъпността;
– да се намали възможността човек да се превърне в закононарушител;
– вместо да се наказват нарушителите, да се предотврати престъплението.

Най- добрите политики за превенция на престъпността са в страни, в които нивото на масовите престъпления са по- високи и това са Великобритания, Холандия, Дания, Финландия, Франция, Белгия, Испания, Швеция, Германия [2, с. 7–8].

В страни, в които опитът е все още малък, полицията изцяло работи по превенция на престъпността (Белгия). В страни като Великобритания работят отделно от полицията, имат специализирани звена и дългосрочна политика. Под юрисдикцията на Министерството на правосъдието в Холандия се извършва превенцията на престъпността.

Междуведомствена „делегация“ във Франция работи по проблема на превенция на престъпността.

Политиките и програмите по превенция на престъпността в Европейските страни и Северна Америка са:

– Белгия:
- постоянен секретариат за превантивна политика;
- групи от хора, които патрулират по улиците /по- късно те са забранени от властта, поради опасения да не пострадат невинни хора/;
- екипи за обмен на информация между полицията и кварталните организации за наблюдение в кварталите;
- от бюрата за безработни се набират граждански надзиратели;

– Франция:
- план за предотвратяване на насилието в училище;
- сътрудничество на училищата с местната власт;

– Великобритания и Ирландия:
- превенция на престъпността срещу децата и младежите;
- работа на националната полиция по превенция на престъпността;
- работа на държавните ведомства по превенция на престъпността;

- работа на гражданските организации по превенция на престъпността;
- доброволно сътрудничество на граждани на полицията;
- подобряване на качеството на живот на рискови групи;
- програма за приобщаване на младежи в областта Дерби (Великобритания);
- програма Сигурност в центъра на Манчестър (Великобритания);
- програма за приобщаване на непълнолетни (Ирландия);
- програма за наблюдение в зоната около жилищните квартали (Ирландия);

– Германия:

- съвет за превенция на престъпността в провинция Шлезвиг-Холщайн /програма за ученици в 6- ти и 8- ми клас;
- национален съвет за превенция на престъпността;

– Австрия:

- местни комитети за безопасността;

– Дания:

- съвет за превенция на престъпността;
- местни комитети;

– Естония:

- национален съвет за превенция на престъпността;

– Норвегия:

- национална платформа за контрол върху престъпността;
- информационен център за местна сигурност;

– Канада:

- национален център за превенция на престъпността [2, с. 8-18].

Функциите, които изпълняват националните съвети по превенция на престъпността, са следните:

– Австрия:

- подобряване комуникацията между граждани и полиция;

– Естония:

- консултативна функция;

– Норвегия:

- координация между публични и частни институции;

– Дания:

- консултация;
- координация;

– Ирландия:

- информационна;
- изследователска;

– Канада:

- бизнес план за превенция на престъпността;
- инвестиционен фонд за превенция на престъпността;
- програма за мобилизиране на общността;

- партньорска програма за превенция на престъпността;

– Чешка република:

- национална комисия за превенция на престъпността – има функция да определя и координира политиките по превенция на престъпността;
- програма за превенция на престъпността на местно ниво – функцията е предотвратяване страха у хората от джебчийство, кражби на коли; грабежи в апартаменти, магазини, вили и мазета;
- стратегия за превенция на престъпността на местно ниво- функциите са да използва финансова помощ от правителството за превенция на престъпността [2, с. 16-22].

Стратегията за превенция на престъпността /2012-2020г./ включва следните направления:

– превенция на престъпността против собствеността;
– превенция в семейството;
– превенция в общността;
– превенция на престъпността против личността;
– превенция сред деца и младежи;
– превенция с лица и групи в риск;
– превенция на зависимости [3, с. 1].

Националната програма „Работа на полицията в училищата“ има за цел превенцията на престъпността да:

– изгради модели на безопасно поведение;
– запознаване с правни понятия;
– създаване на положително отношение към полицията;

Инициативите, свързани с превенцията на престъпността в училище са следните:

– в районите на търговските обекти и училищата се осигурява полицейско присъствие и полицейски операции;
– в пиковите часове задължително полицейско присъствие около училищата;
– между Министерството на образованието и Министерството на вътрешните работи е създаден план за съвместни действия;
– кампания „Куклите срещу насилието“;
– кампания „Спортът е най- добрият начин децата да пораснат“;
– кампания „Детско полицейско управление“;
– за професионалисти, родители и деца уеб сайт „Детска сигурност“ [3, с. 8].

През 2014-2015г. са изнесени по Програмата 8570 лекции и беседи в 1546 училища в страната. Изработени са 7 клипа като е адаптирана филмова продукция „Футболни хамелеони“.

Според К. Чобанова [3, с. 4-6] Програмата включва четири секции и те са следните:

– структура и роля на полицията;
– безопасност;

– законът;
– отговорно поведение в обществото.

Темите, които се разглеждат по програмата са:
– престъпления в кибернетичното пространство;
– превенция на сексуалното насилие;
– хората са различни, нека бъдем толерантни;
– безопасно поведение в интернет.

Причините поради, които децата употребяват наркотични вещества, са следните:
– от любопитство;
– за удоволствие;
– за да принадлежат към дадена група;
– бягство от стрес;
– от скука;
– поради самотност;
– от бягство от действителността;
– от самотност;
– от стремеж за изява и независимост;
– по принуда от други лица;
– по подражание;
– от лесен достъп до веществото и др. [3, с. 7].

Полицията по превенция на престъпността си взаимодейства със:
– съд;
– прокуратура;
– местни комисии за борба с противообществени прояви на малолетни и непълнолетни;
– община;
– Министерство на здравеопазването;
– Министерство на образованието;
– неправителствени организации;
– агенция за социална помощ;
– държавна агенция за защита на детето [3, с. 8].

Инициативата „Пази децата“ включва:
– образователен спектакъл;
– главният герой е полицай;
– учи децата на безопасност в градска среда [3, с. 9].

Д. Максимова [1, с. 9] сочи, че по проблемите на превенция на престъпността при малките ученици във В. Търново влизат прокурори. За целта учениците в ОУ „Патриарх Евтимий“ говорителят на Главна прокуратура Р. Арнаудова присъства на организираната среща с учениците.

От пресслужбата на Апелативна прокуратура – В. Търново, съобщават, че инициативите за превенция на престъпността е насочена към предотвратяване на модели на противоправно поведение сред ученици в началния курс.

Срещата се осъществява със съдействието на Регионално управление на образованието - В. Търново, и специалисти от Апелативна прокурарура - В. Търново.

Темите за разговор с учениците са следните:

– какво е престъпление;
– какво работи прокурорът;
– модели на противоправно и агресивно поведение;
– електронни игри и реалност;
– интернет опасности;
– кога се търси съдействие от прокуратурата.

Планира се за учебната 2017/2018г. в часа на класния ръководител в 3-ти и 4- ти клас във всички училища в града да се проведе открит урок по превенция на престъпността от прокурори от Апелативна прокуратура- В. Търново. Целта е да се обхванат 8 училища с общо 62 паралелки. През 2015г. и 2016г. се провежда „Ден на отворените врати“ с прокурори и ученици от началния курс и този опит показва, че е необходимо и през 2018г. да продължи работата в това направление. Дейността на прокуратурата е съгласувана с училищните психолози, взети са под внимание препоръките на началните учители.

В катедра „Социална педагогика“ на ШУ „Еп. Константин Преславски“ по проблемите на престъпността и нейната превенция се работи от 2008г. Студентите от ОКС бакалавър и ОКС магистър се запознават с престъпността и нейните разновидности по време на лекционните курсове. Преподавателите от катедрата съвместно със студенти и докторанти са работили по два научноизследователски проекта по превенция на престъпността.

Заключението, до което достигнахме, е, че съвременната реалност, която е белязана с насилие и ежедневни престъпления, изисква своевременни мерки за превенция на престъпността, които трябва да започнат от началните класове в училищата в цяла България и стигнат до университетите, семействата и обществото като цяло.

References:

1. Maksimova, D., Prokurori vlizat pri malki uchenitsi v Tarnovo za preventsia na prestapnostta, v. 24 chasa, S., 2018.
2. Preventsia na prestapnostta: Evropeyski opit /Tsentar za izsledvane na demokratsiyata, S., 2005.
3. Chobanova, K., Analizirane na Islandskia model za preventsia na zavisimosti pri detsa i mladezhi i nasarchavane na dvustranite otnoshenia, S., 2015.

ПОВЕДЕНИЕТО И НЕГОВИЯТ СМИСЪЛ

Зейнур М. Мустафа

BEHAVIOR AND IT'S MEANING

Zeynur M. Mustafa

ABSTRACT: The educational potential of each society is geared towards socially acceptable behaviors and lifestyles of teenagers. The Society, represented by the family, the group, the community, builds a person who is capable of living under certain rules and norms that he respects and develops. As a guide and regulator of social processes and relationships, the society realizes it's educational, forming, evaluation and control functions and places the actions of each subject in certain „regulatory frameworks".

KEY WORDS: Socialization, education, social environment, family relationships, aggressive behavior, unacceptable behavior

Изследването е финансирано по проект № РД-08-129/07.02.2018 г.
от параграф на фонд „Научни изследвания"
на ШУ „Епископ Константин Преславски".

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

Семейството се счита за решаващ социален фактор за формирането на готовност за реализация на просоциално (или асоциално) поведение от страна на подрастващите. Следователно „нездравото семейство" или липсата на семейство създават някои от водещите предпоставки за неправомерната социализация на индивида [1]. Родителите, според Кюркчийска [6]. са най-заинтересованата страна в образователно-възпитателния процес (без да се омаловажават учителите) и тяхното участие е изключително важно при реализиране на каузата „щастливи и образовани деца".

Трудности в социализацията се наблюдават и вследствие на социалната дезадаптация на подрастващите. Макар че тя има различен генезис, определена възраст или ситуация, в която се проявява общата представа за нея е смутената комуникация на личността в обществото.

Обективно следствие на трудностите в социализацията са отклоненията в социалното поведение на личността.

Неприемливо поведение е всяко едно, би могло да бъде съотнесено към:

- Застрашаващо живота;
- Нарушаващо растежа и развитието;
- Има сериозни дълготрайни последствия;
- Опасни деструктивни или противозаконни действия;
- Действия, които могат да накарат даващия грижи възрастен да загуби контрол.

Какво стои зад трудното или несъответно поведение?

- Изразяване на емоции

Детето се учи да изразява и контролира своите емоции. Понякога обкръжението, в което се отглежда, не му предлага адекватни модели.

Потиснатите чувства на гняв, болка, тъга, несигурност, страх, които детето не намира подходящ начин да изрази, могат да се трансформират в регресивно поведение, раздразнителност, агресивно и автоагресивно поведение, бягства, злоупотреба с психоактивни вещества и др.. Ако нежелателното поведение е израз на чувства, детето трябва да бъде научено как да ги изразява по друг начин.

- Смущения в развитието

Поведението изразява проблеми и дефицити на психичното функциониране на детето (изоставане в развитието, аутизъм) регрес или задръжка в развитието. В тези случаи е необходима своевременна диагностика и адекватна специализирана помощ на детето.

- Изкривено възприемане от детето на отношенията възрастен-дете. Липса на привързаност към родителя или обгрижващия.

Дете, отглеждано в условията на насилие и неглижиране не се чувства сигурно и в безопастност. Възрастният се възприема като потенциално опасен, наранаващ и изоставящ. Детето не му се доверява – бяга, лъже.

- Преживявания, свързани със загуба или раздяла (траур).
- Заучено поведение, превърнало се в навик – детето привлича вниманието на възрастния, като се държи по определен начин, дори и това да е свързано с гняв и наказание.

В разговорния език агресията се схваща като упражняване на насилие и грубост над хора и животни. Независимо дали агресията е словесна (крещене, оскърбяване, викане, плач и др.) или физическа (удряне, блъскане и др.), тя е негативна форма на човешко поведение и с различна честота и сила може да се срещне в поведението на всеки човек. Затова с факта на своето присъствие в живота на възрастните детето неизбежно се „докосва“ и повлиява от проявите на агресия.

В рамките на теорията на К. Лорънц агресивността се свързва с обяснението, че човек се ражда с някакава естествена агресивна енергия, която се

увеличава постоянно, независимо от условията на средата. Според него тази енергия от време-навреме се разтоварва в някаква форма на агресивно поведение, което му дава основание да смята, че агресията е неизбежна.

Съвременните изследвания по проблема на агресията налагат схващането за агресията като усвоена форма в процеса на социализация на детската личност, а също и че за агресия може да се говори само в случаите, когато тя е осъзнато намерение да причиниш на някого зло или да го унижиш и обидиш. Това определя и разглеждането на агресията не като инстинктивна проява, а като форма на поведение, която детето овладява в хода на индивидуалния си живот [3].

Всички имаме различно ниво на толерантност към поведението на детето. То е свързано с нашия темперамент, личен опит, убежденията ни, семейните ни традиции и ценности, културалната ни принадлежност. За да промени своето поведение, детето трябва да осъзнае предимствата на това, а отговорността за постигане на промяната е на възрастните. И още според С. Игнатовска [2] „От научна и практическа гледна точка е важно да се изясни както вътрешното съдържание на този тип поведение, така и релациите в това съдържание. Разпознаването и оценката на девиантното поведение като същност е невъзможно без познание, отнесено към неговото вътрешно съдържание, структура, механизми и релации, т.е. без разбирането му като **система** или **тип системно поведение.** “

За целта е необходимо:

- Единство и постоянство. Децата често са свидетели на конфликти относно подхода към тях. Единството ще им даде сигурност и ще предотврати възможността детето да манипулира възрастните. При избрана стратегия е необходимо да се предостави достатъчно време, за да даде резултат.
- Формулиране на ясни граници, правила и изисквания. Разясняване на детето кое поведение е приемливо и кое не, независимо от възрастта му. Така реакцията на възрастния е предвидима. Детето ще знае кое поведение няма да бъде прието и ще бъде критикувано. Дразнещото поведение е удачно да бъде игнорирано. Критиката на твърде много поведения наведнъж е знак за несигурност на възрастния и има опастност ситуацията да ескалира и излезе от контрол.

Договоряне, за успеха на което е важно:

– Яснота какво точно се очаква от детето;
– Провалът в изпълнението на условията да е следван от предоговаряне, а не от избухване;
– Очакванията трябва да са реалистични, да се опират на това, което детето може да даде съгласно своята възраст, способности и опит;
– Единство на всички страни в подкрепа на детето да изпълни своя ангажимент.

- Да се прави разлика между детето и поведението и да се критикува поведението. Необходимо е да се изслушва мнението на детето за

случилото се и да се прояви съпричастност и уважение към чувствата му. Това ще допринесе за обсъждане на алтернативно поведение.

- Детето не бива да бъде заплашвано, омаловажавано и злепоставяно. Начина за приучаване на детето към добро поведение е чрез нашата последователност, учтивост и уважение към другите. Ако то се чувства в сигурна и безопастна среда, ще има кураж да се променя, като експериментира нови, желани от нас модели на поведение.
- Разпознаване и отбелязване на доброто вербално и невербално поведение. Подчертавайте кога детето се е държало добре, независимо колко незначително е било то. Хвалете го, описвайки подробно ситуацията, за да има усещането, че е наблюдавано внимателно. Подобно мнение споделя и Г. Кирилова „Особено внимание е нужно да се обърне на похвалите, поощренията, одобренията дори и при минимални резултати“ [4].
- Награди и стимули. Наградата е стимул и превенция на нежеланото поведение. Възрастният трябва да е последователен и да откаже удоволствието, ако е заявил преди това, че ще е награда за постигане на конкретен резултат. Разочарованието от неуспеха може да доведе до проблемно поведение, затова е необходимо да се следят, поощряват и хвалят усилията на детето и при невъзможност да се постигне исканото, да му се помогне да се справи с чувствата си.
- Демонстриране последствията на поведението. В адекватна за възрастта на детето форма, е целесъобразно да бъде запознато с последствията на неговото поведение и евентуално, да подпомогне за тяхното отстраняване.
- Промяна в реакциите на възрастния. Промяната е необхдима там, където нежеланото поведение остава и има опасност детето да остане с впечатление, че възрастният прощава и приема поведението.
- Успокояване. Когато детето е твърде разстроено и не може да се овладее, е подходящо да бъде отведено на уединено място, докато се успокои и започне да се държи по подходящ начин. Не бива ситуацията допълнително да стресира детето, а да бъде приспособена към неговата възраст. Удачно е възрастният да остане наблизо и да наблюдава.

При дете с гневна възбуда, е необходимо да се държи, без да бъде наранявано (най-добре е да е прегърнато откъм гърба) и да му се говори тихо, успокояващо и разбиращо.

- Овладяване. Когато поведението ескалира и младежът може да нарани себе си или друг е подходящо юношата да бъде ограничен физически (ефективно, бързо, без нараняване и с минимум унижение). Този метод трябва да се използва по изключение, но при необходимост от прилагането му, възрастните трябва да говорят успокояващо и обяснят на тинейджъра, че ще бъде пуснат веднага, след като се успокои.

Съществува схващането, че е подходящо да се използва наказанието като последствие, което може да регулира поведението на детето. Наказанието обаче показва на детето само кое поведение е нежелателно, а не кое е приемливо. Стимулира научаването как да се избегне наказанието, а не как да се коригира поведението и работи само когато има заплаха от възрастните и страх у детето. Необходимо е да се уточни, че в психологията на възпитанието изобщо не присъства физическото наказание като средство за коригиране на поведението на детето. Физическото наказание е нищо друго освен злоупотреба с детската беззащитност и физическа слабост.

Елементарните принципи на психологията показват, че ефективно средство за промяна на човешкото поведение е създаването на по-добри взаимоотношения. Затова много по-добра от поощрението и наказанието е тактиката за зачитане и уважение на детската личност. Изслушването на детето за преживените затруднения в общуването или неуспехите в дейността води до отслабване на завладялото го напрежение.

Децата се нуждаят от одобрението на възрастния и затова неодобрението е много ефективно, особено ако е последвано от шанс да поправи стореното като започне начисто.

Според Кирилова: Важно е родителите да бъдат информирани и включвани в терапевтичния процес, защото това е разковничето за постигане на добри резултати. Това е предпоставка за равностойно партньорство в името на всеобщата цел – максимално да се помогне на детето [5].

References:

1. Garbacheva, A., I. Karagyozov, Paradoksi na povedenieto. Faber,1997
2. Ignatovska, Sv. Sotsialna rabota s detsa I yunoshi s otkloneniya v razvitieto. Univ. izd. „Ep. K. Preslavski". Sh., 2009, 212 s.
3. Ilieva, G. Psihologia na detskoto razvitie, Sofia 2002, ISBN-954-90863-1-3
4. Kirilova, G., Obuchenieto po rodinoznanie i prirodoznanie pri detsa s umstvena izostanalost, Univ.izd. „Ep. K. Preslavski", Shumen 2016, 136, ISBN 978-619-201-109-3;
5. Kirilova, G., What to do if We Have a Suspicion That the Child has иSpecial Educational Needs?, SocioBrains, Issue 19, March 2016, pp. 28–33, ISSN 2367-5721 (online), www.sociobrains.com, Publ.: Smart Ideas – Wise Decisions Ltd., Bulgaria, 2016;
6. Kyurkchiyska, V. (2017): Priobshtavashtoto obrazovanie – predizvikatelstvo za nachalniq uchitel. (Inclusive education – a challenge for the primary school teacher). Universitetsko izdatelstvo,Shumen,2017

ПРИЛОЖЕНИЕ НА ИНФОРМАЦИОННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЛЕМЕННОТО КОНЕВЪДСТВО И ОБУЧЕНИЕТО НА ФЕРМЕРИ

Ивайло Ив. Буров

APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN SELECTIVE HORSE BREEDING AND TRAINING OF FARMERS

Ivailo Iv. Burov

ABSTRACT: This article discusses the problems related to the application of information technologies in a specific field of application – selective horse breeding. The factors that hinder the creation of such a software application as well as the positive effects on the automation of the activities related to structuring, organizing, finding information and generating content suitable for presentation and training of farmers are examined.

KEY WORDS: information technologies, software, horse breeding, pedigree, training of farmers, inbreeding.

Изследването е финансирано по проект № РД-08-130/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

С развитието на компютърната индустрия информационните технологии станаха неотменима част в почти всяка приложна област. Успешното приложение на информационните технологии в някои от приложните области обаче, е свързано със софтуерна реализация на конкретни специфики, характерни за съответната област. Поради тази причина в някои приложни области, използването на информационните технологии изостава спрямо други – по разпространени и с по-голям брой потребители.

Създаването на софтуер, съобразен с конкретна специфика е свързано с множество фактори, изискващи решения извън стандартните, използвани при създаването на приложен софтуер. При това възниква необходимост от наличие на пресечна точка, или по-точно пресечна област в познанията, свързани с конкретните възможности за реализация, предоставяни от ин-

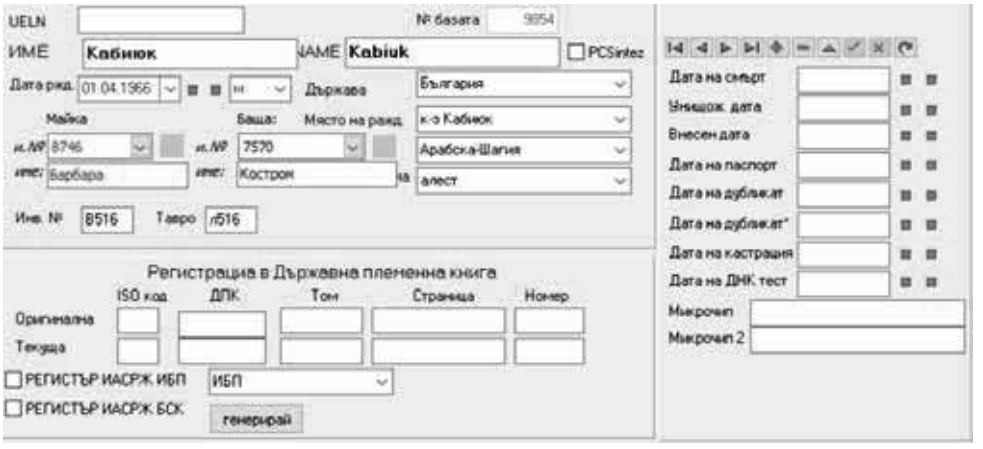
формационните технологии – от една страна и специфични познания, свързани с изискванията на съответната приложна област, която ще се обезпечава информационно – от друга. Това налага необходимост от междуекипна работа, при която участниците в екипите да имат известни познания и в двете направления. Освен че това е по-трудно за реализация, възникват и допълнителни ограничения, произлизащи от икономически неоправдан баланс между вложени ресурси и евентуална възвращаемост, определен от единичен или много малък тираж на създадения програмен продукт, при вложени много човеко-дни за разработката му. В такива случаи се очаква възвръщаемост в рамките на значителен времеви интервал.

От друга страна, точно приложните области, свързани с голяма специфика са тези, при които необходимостта от програмно обезпечаване, реализиращо тази специфика е най-голяма. Автоматизацията при въвеждане на данни, тяхната организация, бързото откриване на информация по набор от специфични признаци, генерация на отчети и документи по определена стандартизация са само една малка част от приложението на информационните технологии, която може да спести месеци работа в съответната приложна област.

В настоящата статия се разглежда точно едно такова решение, създадено за нуждите на племенното коневъдство в резултат от работата на специалисти, работещи в областта на информационните технологии и такива, познаващи конкретните специфики и стандарти в племенното коневъдство.

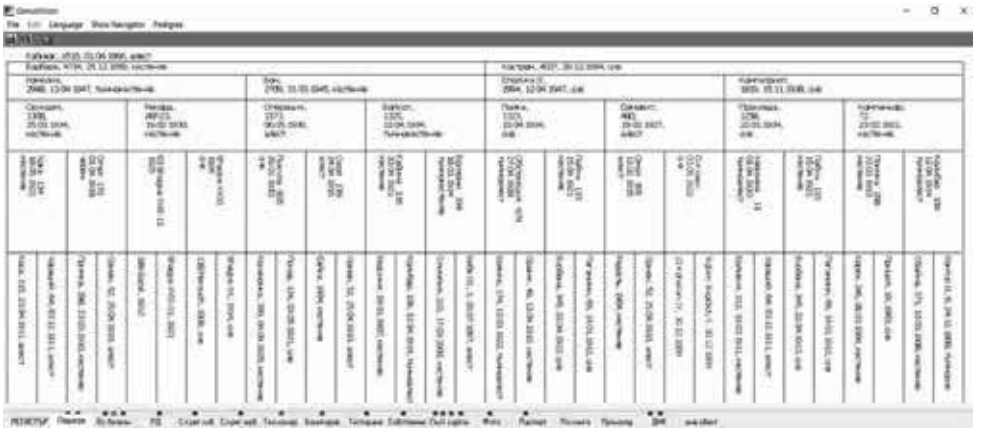
Работата по този проект започва още през 1994-95 г., след което е създаден първоначален вариант, насочен предимно към изискванията, свързани с конеразвъдната дейност на Конезавод „Кабиюк", като основните спецификации в приложната област са представени от †Светлозар Касчиев, който след създаването на програмния продукт реализира прехвърлянето на съществуващата документация (архивна наличност, състояща се от стотици книги) в електронната база-данни. Първоначалната версия на приложния софтуер е с графичен интерфейс и работи под управлението на операционната система Microsoft Windows 3.1. Програмния код е реализиран на програмния език C++, а за поддръжката на базата-данни е използвана системата за управление на бази-данни Codebase, популярна през този период в банковия сектор. Използват се релационни бази данни, като към всеки от визуално представените модули е назначена таблица, релационно свързана с тази, представена в главния модул, наречен по-късно „Регистър" (Фиг.1).

С развитието на информационните технологии, навлизането на нови операционни системи и сървърни приложения за бази данни по-голямата част от модулите претърпяват множество изменения, а с промяната на стандартизацията към съвместима с европейските изисквания са добавени множество нови модули и е променена структурата на базата данни. Поради това, за илюстрация ще бъдат използвани изображения от последните актуални версии.



Фиг. 1

Един от най-важните модули, включени в системата е модулът за изграждане и визуализация на родословието „Педигре“, позволяващ изобразяването на родословието до 5-ти пояс, с преход към родословията на родители и прародители отново до 5-ти пояс (фиг.2). *Този модул е определящ избора на наименованието на софтуерното решение – GenusVision.*



Фиг. 2. Модулът за визуализация на родословието изисква хоризонтално и вертикално представяне на информацията в различните пояси изобразяване на основните породи с различни цветове.

Създадени са модули за разплодната дейност на кобилата и жребеца, като е осигурен механизъм за автоматично попълване на разплодните дейности при задаване на родители в родословията на новородените кончета.

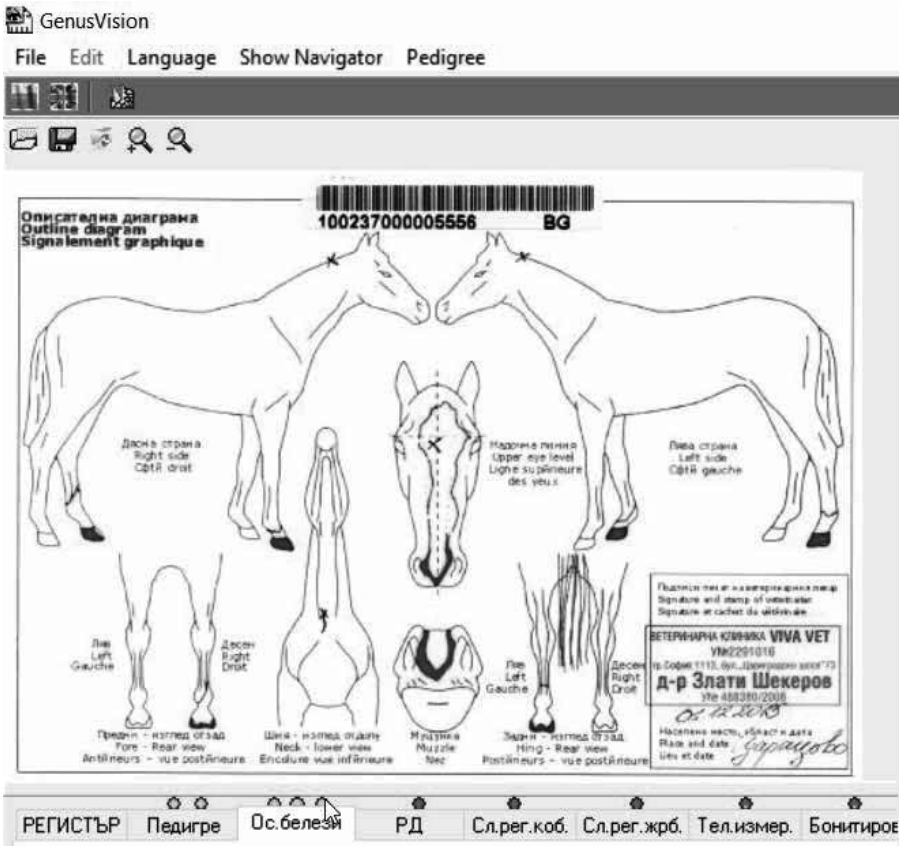
Фиг. 3. Модулите за разплодна дейност осигуряват бърз преход към майката, бащата и роденото конче. Поддържа се автоматичен и ръчен режим на изграждане на разплодната дейност. Основните породи се визуализират с определените за тях цветове в новите актуални версии на продукта.

Достъпът до структурираната информация се осъществява посредством система за навигация, осигуряваща търсене и сортиране по комбинации от множество признаци и бърз преход към модулът, който ги представя (фиг. 4).

Фиг. 4. Система за навигация, включваща търсене и сортиране на информация по комбинация от признаци и преход. Представена е разделено.

Модулите за особени белези включват модул за текстово описание и графичен модул за визуализация (Фиг. 5). На по-късен етап информацията

от всички описани модули ще бъде използвана за изграждане на системи за генериране на паспорт на коня и генериране на племенна книга.



Фиг. 5

Доколкото настоящата статия фокусира вниманието върху спецификите при екипна работа в междупредметни области, както и върху възпрепятстващите фактори, свързани с този тип дейност, не е необходимо отделно представяне на десетките реализирани модули в това софтуерно решение.

С присъединяването на България към ЕС възниква необходимост от въвеждане на единен стандарт, обхващащ дейностите свързани с племенно коневъдство в европейските страни. Това е свързано с работа по адаптация на вече съществуващи стандарти на страните членки на ЕС. До въвеждането на общите стандартни изисквания, отделни конезаводи, фермери и асоциации във всички тези страни са използвали собствени софтуерни решения за автоматизация и обслужване на дейностите си. Това изисква поетапно въвеждане на стандартизацията и адаптиране на съответните софтуерни решения към съответните спецификации.

Един от основните проблеми в конкретната приложна област се явява системата за идентификация. Вътрешното представяне на пореден номер или

случайно генериран идентификатор е решение за идентификация, често използвано в локална база-данни, но не гарантира идентификацията на животното при трансфер на информацията в друга информационна система.

В спецификациите към решението на този проблем се подхожда стандартно – въвеждане на универсален идентификационен номер UELN (Universal Equine Life Number), който да бъде назначен на кончето при неговото раждане от организация, сертифицирана за издаване на паспорт. За генерацията на такъв номер са въведени определени правила, според различните породи коне. Макар и универсално, това решение обхваща само новородени животни и не е в помощ за животни, родени преди това, а родословната информация е много важна в племенното коневъдство. В пълните родословия присъстват животни, родени преди повече от 150 години, като съпровождащата ги информация е оскъдна – само име и порода, а най-често само име. Това прави невъзможен на пръв поглед правилния трансфер на едно животно с цялото му родословие от една информационна система на друга. В повечето информационни системи на настоящия етап този проблем все още не е решен. В такива случаи на недостиг на информация не може да се установи идентичността на две животни, съвпадащи по име (или име и порода). Например това може да е едно и също животно, присъстващо в две различни информационни системи или под едно описание да попадат две съвсем различни животни. При наличие на информация за техните родословия възможностите за правилна идентификация нарастват, но е необходимо да се отчете и многоезиковото представяне на информацията в различни регистри и направената транскрипция при вписването и. Например едно животно, родено в Русия през 1902 г. и по-късно продадено в Германия, ще бъде описано в тамошните регистри по правила на определена транскрипция от руски на немски език. При последваща продажба в Англия се прилагат други транскрипционни правила – от немски на английски език. Не е известно доколко са съществували утвърдени системи за езикови транскрипции, техни модификации, а още повече – спазвани ли са точни транскрипционни правила при вписванията в регистрите. В зависимост от това кой от регистрите се явява източник на данни за дадена информационна система, се определя и описанието, използвано в нея, при което описание отнасящо се до едно и също животно може да бъде различно в една или друга база данни. Загубата или изкривяването на информация при използване многократна междуезикова транскрипция с неясни правила се явява допълнителен затрудняващ идентификацията фактор.

Към възпрепятстващите фактори може да се причислят и частичните описания, използвани в голяма част от информационните системи, поради недобър проектен дизайн или пропуски на оператора при въвеждането на данни. Като пример може да се посочат някои информационни системи, представящи различни видове състезания, при които се публикуват подробни данни за постиженията в състезанието, но за идентификацията на жи-

вотното, участвало в него се публикуват само неговото име и настоящият собственик. Ако не се разполага с детайлна информация за движението на собствеността, такава информация става неподходяща при трансфер в други информационни системи, а дори и безполезна при по-голям времеви мащаб.

Използването на информационните технологии в коневъдство и племенната селекция носи всички предимства на електронната организация на данните и съпровождащата автоматизация при създаването им. С помощта на рекурсивни алгоритми, реализирани не в апликацията, а в самата база данни, изобразяването на динамичното родословие при бази данни, съдържащи стотици хиляди записи се осъществява за десети от секундата. Такова бързодействие е много важно условие за дейности, свързани с генерация на паспорти на коня или племенни книги, при които информацията достига стотици и хиляди страници, като за всяка е необходимо да бъдат извършени процедури по изчисления и визуализация на педигре и разплодни дейности.

В настоящата реализация на този приложен софтуер е включена система за генерация на паспорт (фиг. 6) според спецификациите, определени за съответната порода, който да послужи на собствениците и фермерите за идентификация на животните и за трансфер към страни от ЕС. Създаден е модул за генерация на племенна книга(фиг. 7), въз основа на правила за идентификация и принадлежност на родителите към определена порода.

РЕПУБЛИКА БЪЛГАРИЯ
REPUBLIC OF BULGARIA
REPUBLIQUE BULGARIE
АСОЦИАЦИЯ "ИЗТОЧНОБЪЛГАРСКИ КОН"
ASSOCIATION "EASTBULGARIAN HORSE"
ASSOCIATION "CHEVAL EST BULGARE"
ПАСПОРТ НА КОН
Horse passport
Passeport pour chevaux
Уникален доживотен номер (UELN)
Unique Life Equine Number/Numero unique d'identification valable a vie
100 004 000032120
Име: Name / Nom
Коала
Coala
FEI No. /FEI-No./No. FEI
FEI /FEI-name/FEI-nom
FEI:
Дата
Date of issue
Date de
100 004 000032120
1

Фиг. 6

Фиг. 7

Представена по този начин, генерираната информация се използва от асоциациите за племенно коневъдство при обучението на фермери, както и по програмите за насърчаване на млади фермери. Във връзка с това, в новите версии е представен модул за автоматично изчисляване на коефициентите на инбрииинг (близкородствено кръстосване), визуализиращ инбридните коефициенти директно в родословието на съответното животно. По този начин отпада необходимостта от провеждане на множество специфични изчисления, свързани с близкородственото кръстосване и се предоставя възможност на фермерите за избор на жребец (кобила) за разплод, избягвайки инбридинга.

ДИДАКТИЧЕСКИ ПОДХОДИ И ИНСТРУМЕНТИ ЗА ОСЪЩЕСТВЯВАНЕ НА РЕФЛЕКСИВНА ДЕЙНОСТ В ПРОЦЕСА НА ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ

Йорданка Ст. Пейчева

DIDACTICAL APPROACHES AND INSTRUMENTS FOR THE IMPLEMENTATION OF REFLECTIVE ACTIVITY IN THE PROCESS OF TECHNOLOGICAL TRAINING

Yordanka St. Peycheva

ABSTRACT: The ability to perform objective self-evaluation and evaluation of the activity and the results of it is extremely important for building adequate competence and self-esteem in the modern personality. The initial stage of the primary education is very important for the formation of reflexive skills, and this publication examines a concrete didactic tool for self-assessment of students' entrepreneurial culture.

KEY WORDS: nitial stage of basic education, reflexive skills, entrepreneurial culture, didactic approaches and tools

Изследването е финансирано по проект № РД-08-130/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Епископ Константин Преславски".

Рефлексията е процес – интелектуална процедура, и се свързва с интелектуалното развитие на ученика. В обучението се явява движеща сила за формирането на личността му. В своята дейност ученикът подлага на съмнение и критичен анализ основанията на собствената си дейност, преразглежда и осмисля както своите знания, така и своите ценности и чувства. Рефлексията се разгръща в активно комуникативна среда – чрез участие в дискусии, обсъждане и др. дейности [4]. Като мисловна процедура, съзнателно насочва обучавания към самопознание. Създава предпоставки за саморазвитие, самообразование и самоусъвършенстване [2].

Безспорно способността за осъществяване на обективна самооценка и оценка на дейността и резултатите от нея е изключително важна за изграждане на адекватна компетентност и самочувствие у съвременната личност. Ето

защо, в процеса на учебно-възпитателната дейност педагогът трябва да предлага системно на учениците възможности за оценяване чрез разнообразни дидактически инструменти, подходящи за тяхната възраст: система от изисквания, представляващи точни и ясни критерии за оценяване, скали, таблици, ключове за оценяване на получени резултати и т. н., за да се формират умения за осъществяване на обективна рефлексия.

Неслучайно един от аспектите на личностно-ориентираното обучение, характерно за съвременния етап на образование, се свързва с развитието на уменията за оценяване и самооценяване на постигнатите резултати. Личностно-ориентираният подход е в тясна зависимост и от принципа за отвореност на обучението, което предполага непрекъснатост и системност по отношение на активността и на педагога, и на възпитаниците му. Без наличието на алтернативи и възможности за избор, не може да има свобода в работата на учителя и в учебната дейност на учениците.

Известно е, че решаването на всяка познавателна и практическа задача в обучението в началното училище преследва постигането на няколко резултата:

1. Усвояването на конкретно учебно съдържание, респективно умения и компетентности;
2. Емоционална и интелектуална стабилизация, стимулирана от преодоляната трудност и изживения успех;
3. Засилване чувството на сигурност при постигане на познавателната цел;
4. Формиране и укрепване на психичното новообразувание – рефлексията;
5. Ценностно обогатяване (Василева, Ем., С. 2003) [1].

Рефлексивните умения са динамична част от процеса на изграждане на Аз-образа. Те са резултат от специфичните условия на индивидуалното развитие на личността. Самооценката е свързана с формирането на определено ниво на претенции, отразяващи стремежа към определена степен на постижения в различни области на човешкия живот. Уйлям Джеймс предлага формула за определяне на самооценката, според която тя е в правопропорционална зависимост от успехите и обратно пропорционална от претенциите на личността. Според тази формула пътят за повишаване на самооценката се изразява в увеличаване на успехите и намаляване на претенциите на личността [7].

Самооценката съществува в две основни форми – адекватна и неадекватна [7]. Адекватната самооценка се изразява в съответствие между амбициите на личността и възможностите за тяхното постигане. Нормалната самооценка предполага поддържане на позитивно самовъзприятие чрез омаловажаване на неуспехите, съчетано с поведенческа ефективност при решаване на възникналите проблеми. Неуспехът формира критично отношение към собствените неуспехи, коригиране на бъдещите цели и планиране на нови средства за справяне със съответната задача или проблем. В детството и юно-

шеството поради беден социален опит и недостатъчно стабилни критерии формирането на устойчива адекватна самооценка е затруднено, поради което тя има преходен и ситуативен характер. Неадекватната самооценка може да бъде занижена и завишена. Занижената самооценка е свързана с поставяне на цели под възможностите и води до неувереност, повишена тревожност, резервирано отношение към положителната оценка на другите, потиснатост, чувство за малоценност. Високата самооценка е свързана с осъзнаване на собствената ценност и достойнство, докато неадекватно високата оценка се изразява в надценяване на собствените способности и поставяне на цели, които личността не може да осъществи [6].

Правилно изградената самооценка се счита за източник на самоуважение, самочувствие, удовлетвореност, емоционално благополучие и увереност в себе си. Лицата с ниска самооценка проявяват по-голяма чувствителност към неуспехите, отколкото към успехите и са склонни да се изживяват като неудачници. Завишената самооценка се свързва с определени нарушения в психичното равновесие и поведение. Такива личности проявяват повишена самоувереност и непрекъснато търсят признание, независимо от това дали го заслужават. Често те стават причина за конфликти в групата, защото са недоверчиви, критични и подозрителни. Самооценката е свързана с усета за успех, както и за неуспех.

В диагностиката на уменията за планиране и организиране на игровата дейност на 6–7 годишните деца, С. Петкова счита, че е необходимо детето да се включва и в определянето на формите на контрол, а не само да се съобразява с тях и формулира показатели за регистриране на изказаните от него предложения, по които се оценява съответствието между намерение и резултат [5]. В този смисъл формирането на рефлексивни умения при децата от тази възрастова група може да се отчете по-скоро като пропедевтика.

При децата от началната училищна възраст самооценката се формира на базата на чужда преценка (родители, близки, приятели) с помощта на различни ориентири – одобрение или неодобрение, подкрепа или отхвърляне, критично отношение към собственото поведение. Затова, когато даваме оценка за извършена дейност от детето, е необходимо винаги да се аргументираме, за да бъдем убедителни. Системата от критерии за оценяване трябва предварително да е известна.

Изследвайки особеностите на самооценката при учащите се от началния курс Липкина (цитирана от Николов, Александрова и Кръстев) отчита, че включването на детето в оценката на резултатите от индивидуалната му дейност допринася за проследяване формирането на общата самооценка като личностно качество. Според нея самооценката на детето не само отразява отношението към вече достигнатото, но и желаното от него ниво. Тя подчертава значението на самооценката като фактор, който определя успеваемостта на учебната дейност и определя мястото на детето сред останалите [6].

По степен на сформираност на самооценката могат да се обособят три групи деца:

- с относително адекватна и устойчива самооценка – притежават умение да анализират своите постъпки и да отделят техните мотиви, повече се ориентират на знание за себе си, отколкото на оценката на възрастните;
- с неадекватна и неустойчива оценка – не притежават достатъчно умения да отделят съществените си качества и да анализират своите постъпки;
- с ниско ниво на развитие и представа за себе си – самооценката съдържа характеристики, дадени им от други и то предимно възрастни.

В педагогическата практика формирането на адекватната самооценка се приема за психологическо условие за реализиране на процеса самовъзпитание [6].

В учебните програми по технологии и предприемачество темата за оценяването е регламентирана като компетентност в очакваните резултати от обучението – „оценява своята и работата на другите по зададени, обсъдени и приети критерии“ [3].

В технологичното обучение трябва да се дава възможнаст и свобода на ученика да самооценява себе си и да изразява свободно своята самооценка. Известно е, че различните хора имат различно отношение към една и съща дейност. Усещането на ученика за собствен успех е важно и то трябва да се уважава и поощрява. За да се постигне това, учениците трябва да се включват в индивидуални или групови дейности, за качественото изпълнение на които учителят е помощник, фасилитатор, консултант, сътрудник, но не и единствен съдник [1].

В учебниците са предложени възможности за самооценка, но за да се реализират успешно, е необходимо паралелно да се създават критерии, по които да се извърши оценяването. Това ще гарантира точност и обективност на процедурата, а у децата ще се изградят представи за правилния подход в осъществяването на рефлексивна дейност. Затова е необходимо при планирането на уроците да се предвижда създаване на система от изисквания за измерване качеството на продукта, който се изработва в часа. Наблюденията ми показват, че голяма част от учителите се придържат към тази схема, но често допускат грешки, които не позволяват изграждане на точни представи у учениците за същността на оценяването. Наред с изискванията за качество на изработвания предмет, се добавят такива, които нямат отношение към преценката на конкретното изделие. Например: „Пази работното си място чисто!“, „Помагай на другарите си!“, „Внимавай да не се убодеш!“, „Работи внимателно!“ и други подобни. Това са изисквания за техника на безопасност, за хигиена на работното място, за дисциплината, които не могат да бъдат полезни при оценяване на крайния продукт и обърква децата.

Изискванията за качество на изделието трябва да представляват точни и ясни критерии, по които може да се направи обективна оценка и самооценка. Те не трябва да бъдат повече от 3-4. Постепенно във времето критери-

алната система може да се усложнява чрез включване на повече фактори за определяне на качеството.

За успешна може да се счита работата на учителя, който е накарал децата да намерят смисъл и да чувстват радост от това, което правят. За целта е необходимо да им се дадат както насоки, така и достатъчно свобода за избор на: дейност, конструкция, естетическо изграждане, техники. Как обаче да се създадат условия едновременно успешно да се овладяват конкретни технологични операции, чрез които се формира техническа култура, и в същото време децата да изразяват собственото си „Аз"?

Обикновено степента на овладяни конкретнотрудови умения се измерва с помощта на критерии с по-голяма степен на конкретност: „Изрязвай точно!", „Биговай прецизно!", Оразмери правилно!", „Сглоби правилно!" и други подобни.

Свободата за експериментиране и откривателство се създава, когато предлагаме ситуации, в които могат да възникват алтернативи. Това предполага:

- Съобразяване на дейностите с интересите и уменията на учениците.
- Предлагане на повече от един варианти за работа, техники, материали и инструменти.
- Предоставяне на възможност за усъвършенстване или промяна на предложения модел.

За да се почувстват учениците сигурни в това, което правят, е необходимо в условията на предоставената им свобода да съблюдават определена система от критерии, съдържащи параметри с по-общ характер. Например: „Прояви оригиналност!" е сигнал за отключване на креативността. Можем да ги насочим в определена насока, например да предложат своя идея по отношение на конструкцията: „Стабилност или здравина на конструкцията", за художественото декориране на дадено изделие: „Оформи естетически изделието по свой вкус!" и т.н.

Когато учениците се научат да измерват постиженията си в училище, те ще успяват да направят това и в живота. Затова освен формулираните по описания начин изисквания към качеството на изделието, е желателно да се използват и други разнообразни форми за оценка и самооценка – под формата на емотикони, скали, схеми и т. н., за да се формират рефлексивните умения и се изгради умение за осъществяване на адекватна самооценка у всяко дете.

Учебните програми но Технологии и предприемачество описват съдържанието на обучението за общообразователна подготовка по направлението в I – IV клас и подпомагат приоритетно постигането на ключовата компетентност инициативност и предприемчивост.

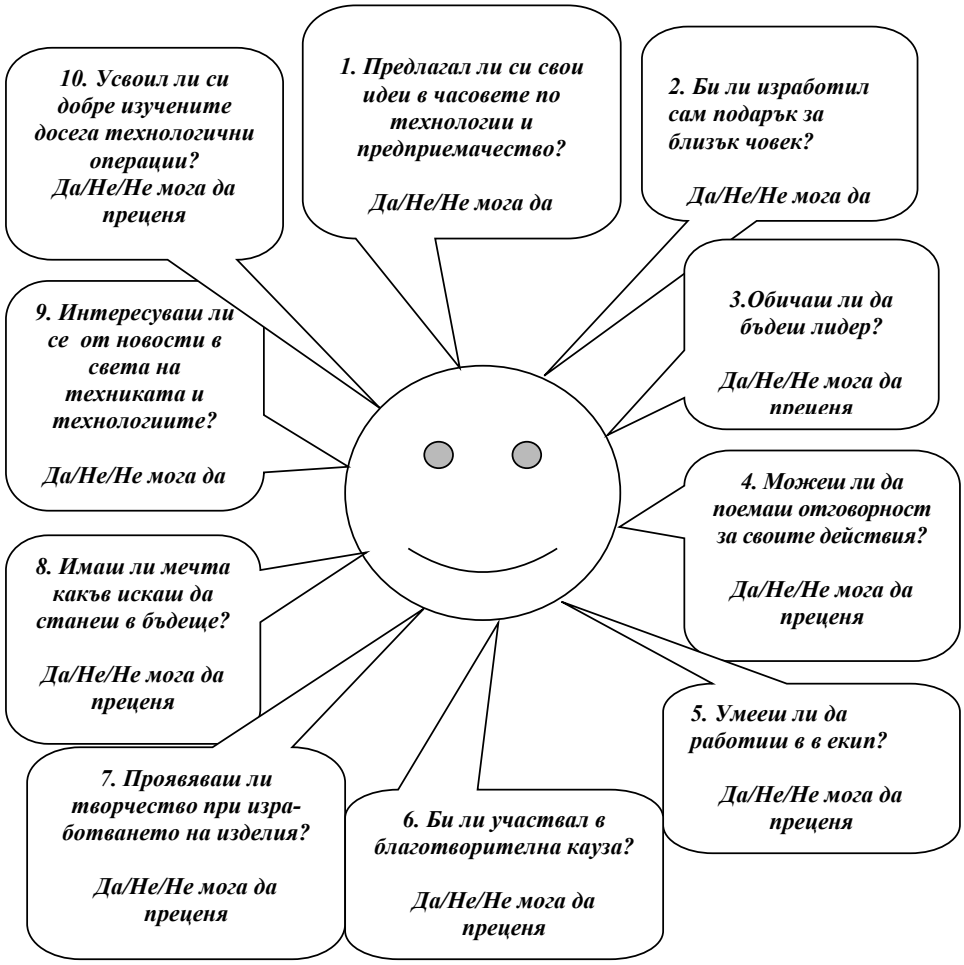
В най-общ смисъл предприемаческата култура, залегнала в концепцията на програмите, се свързва с: умението за работа в екип, организационната култура, ценностната система, която е производна на моралните и етичните норми в обществото като цяло, на културата и особено на материалната кул-

тура на всеки член на това общество. В най-общи линии предприемаческата ценностна система се опира на пет основни стълба: независимост; лидерство; иновативност; поемане на риск; съзидателност [8].

Учениците трябва да бъдат наясно със съдържанието на понятието и очакваните резултати, към които трябва да се стремят.

Предлагам един тест, който всеки ученик може да попълни в края на учебната година и да сам да отговори на въпроса: Доколко съм усвоил умения, свързани с формирането на предприемаческата култура?

Тест „Инициативност и предприемачество“



1. Умение за предлагане на идеи (съзидателност)
2. Инициативност
3. Поемане на отговорност (поемане на риск)
4. Организаторски умения, лидерство (организационна култура)

5. Умение за работа в екип

6. Готовност за участие в благотворителни каузи (развитие на ценностната система)

7. Креативност (иновативност)

8. Далновидност

9. Познавателна активност

10. Практическа подготовка/ активност (технологична култура)

Скала за оценяване:

Отговор „да“ – носи 2 т.

Отговор „не мога да преценя“ – носи 1 т. Показва несигурността на ученика.

Отговор „не“ – носи 0 т.

След самооценката, направена от всеки ученик, учителят също трябва да отрази своето мнение за него, за да придобие представа за степента на сформираност на самооценката, изградена в настоящия етап за всеки един.

Резултати от характеристиката на самооценката и степента на претенции

Параметри	Количествена характеристика в точки
Оценка на учителя	
Самооценка	
Несъответствие	

Въз основа на получените резултати, педагогът може да набележи конкретни мерки за учениците, които са с неадекватна и неустойчива оценка или са с ниско ниво на развитие и представа за себе си.

При несъответствие в самооценката и оценката на учителя в интервала от 0 до 5 т. може да се счита, че ученикът има изградена относително *адекватна и устойчива самооценка*.

При разлика в оценяването от 6 до 10 т. ученикът е с *неадекватна и неустойчива оценка*. Този, който се е оценил по-ниско в сравнение с учителя, се нуждае от неговата подкрепа - преподавателят трябва да създаде повече възможности за изява на това дете, да го поощрява, за да изгради неговото самочувствие. При ученици, които се надценяват, е необходимо да се работи повече за осмисляне и съблюдаване на критериите, въз основа на които се прави преценка.

Ниско ниво на развитие и представа за себе си имат ученици, при които се установява разлика при самооценката и оценката на преподавателя в интервал, равен или по-голям от 11 т. Децата без адекватно самочувствие трябва да се интегрират по-внимателно в групи, отговарящи на техните интереси и интелект, да им се дават повече възможности за изява с цел укрепване на липсващото им самочувствие.

Създаването на условия за осъществяванена рефлексивна дейност от учениците в урока по технологии и предприемачество е необходимост, продиктувана от съвременните измерения на компетентностите, заложени в учебната документация и са отражение на едно от качествата в облика на съвременната личност. Разнообразието от дидактически инструменти и подходи в тази насока съдейства за правилния избор според ситуацията, целта на урока или изследването.

References:

1. Ivanov, G., A. Kalinova. Savremenni osnovi na tehnologichnoto obuchenie v parvi klas na nachalnoto uchilishte. Pedagogicheski novosti. 2015
2. Momchilova, A. Refleksivna obrazovatelna tehnologiya – invariant v obuchenieto po fizichesko vazpitanie i sport. Nauchni trudove na Rusenski universitet. 2014, t. 53, s. 8.2.
3. MON. Uchebni programi po Technologii i predpriemachestvo I, II, III klas. S., 2016, 2017
4. Stepanov, S., I. Semenov. Psihologiya refleksii: problemy i issledovaniya, sp. Voprosy psihologii, 1985, № 3
5. Petkova, S. Diagnostika na igrovite kompetentsii na 5-6 godishni detsa sled vavezhdane na grafichni sredstva v konstruktivno-tehnicheskata im deynost. Sb. Savremenni predezvikatelstva pred pedagogicheskata nauka. Sofiya, SU „Sv. Kl. Ohridski", 2014, s. 454 – 455
6. Todorova, L. Aspekti na samoozenkata v detska vazrast. Nauchni trudove na Rusenski universitet. 2011, t. 50, s. 6.
7. Chernev St., Samovaspitanie na lichnostta. V: Teoriya na vazpitanieto, pod red. na L. Dimitrov, Askoni-izdat, Sofiya, 2000
8. https://www.mtmcollege.org/obuchenie/…/Glava%2011.pdf

ИГРОВИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Ирина Б. Стоянова, Чавдар Г. Сотиров

GAME EDUCATIONAL TECHNOLOGY PRESCHOOLERS

Irina Stoyanova, Chavdar Sotirov

ABSTRACT: The article discusses innovative game pedagogical technologies as well as variants for their implementation. The aim is to optimize the educational process of 6-7 year old children by applying innovative game pedagogical technologies, to stimulate and motivate the children's desire for cognitive activity in an interesting, provocative and entertaining way. To contribute to the overall development of the child's personality and the formation of key competences – the knowledge, skills and attitudes needed to successfully pass the child to school education.

KEY WORDS: innovative game pedagogic technologies, interactive technologies, didactic games, lapbuk games, games with interactive programmable toy

Изследването е финансирано по проект № РД-08-130/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Увод. В съвременните условия в детската градина е необходимо прилагането на иновативни педагогически технологии и методи, които да поставят детето в центъра на педагогическия процес. Една от посоките за развитието на съвременната образователна среда е създаването и разпространяването на технологични педагогически иновации. Най-подходящи за предучилищна възраст са технологиите, ориентирани към личността, които отговарят на възрастовите особености и възможности на децата. В този смисъл целите на Предучилищната педагогика като наука е да определи най-подходящите съвременни технологии за осигуряване на пълноценно личностно развитие на всяко дете и да предложи най-добри условия за изява на потенциала и способностите му. Законово и нормативно това е заложено в наредба №5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование, (чл. 27) и в Закона за предучилищното и училищното образование, Обн., ДВ, бр.79 от 13.10.2015 г., в сила от 01.08.2016 г. (чл. 55), според който предучилищното образование полага

основите за учене през целия живот, като осигурява физическото, познавателното, езиковото, духовно-нравственото, социалното, емоционалното и творческото развитие на децата, вземайки предвид значението на диалога и играта в процеса на педагогическото взаимодействие [2].

Целта на настоящата публикация е да се осветли спецификата на педагогическата технология в детската градина и представят някои добри практики, апробирани като иновационни игрови педагогически технологии в предучилищна възраст.

Изложение. В научната литература педагогическата технология се определя като *„организационно-методически инструментариум на педагогическия процес"*. Тя включва съвкупност от психолого-педагогически нагласи, които определят набор от форми, методи, способи, похвати на обучение и възпитателни средства [5].

Педагогическата технология най-общо може да се разглежда като вид социална технология, която преработва, моделира, модифицира, конструира една или други теории, принципи, подходи и методи като интегрира знания от различни области на науката и практиката, за ефективно и оптимално решаване на образователни и възпитателни цели [4].

В предучилищна възраст основната дейност на децата е играта. Според Й. Факирска *„Играта е основен вид човешка дейност, която се извършва в определена ситуация и е насочена към пресъздаването и усвояването на обществен опит, в който се формира и усъвършенства самоуправлението на поведението* [5].

В играещата група деца се формират основните социално-нравствени качества – колективизъм, самостоятелност, отговорност. Компонент на игровата дейност са психическите процеси. Те се изменят с развитието на дейността. В този смисъл игровата дейност като собствена дейност на детето от предучилищна възраст води до развитието на другите дейности, необходими за формирането на личността, осигурява всестранно развитие на детето, но тя се явява и първата форма за създаване на детски колектив [3].

Игровата дейност като фактор за активизация и интензификация на учебния процес се използва в качеството си на педагогическа ситуация или част от нея, или като технология за свободна индивидуална или групова работа [5]. В контекста на цитираните постановки понятието *„игрови педагогически технологии"* е съвкупност от похвати, методи и форми за организация на педагогическия процес под формата на педагогически игри. Това се регламентира и нормативно. Според наредба №5 от 03.06.2016г. (чл.23) педагогическата ситуация протича предимно под формата на игра: *„Основна форма на педагогическото взаимодействие е педагогическата ситуация, която протича предимно под формата на игра"*. [2].

Специфични характеристики на педагогическите игри, според Й. Факирска, са видът дейност, характерът на игровата методика и характерът на педагогическия процес. Игровите технологии се използват в организацията

на педагогическия процес като целите, към които са ориентирани, са следните: разширяване на познавателната дейност; използване на знания, умения и навици в практическата дейност; развитие на общоучебните умения и навици; формиране на определени умения и навици, необходими в практическата дейност; развитие на трудовите навици; възпитаване на самостоятелност и воля, на общителност и сътрудничество, на комуникативност; развитие на умението детето да работи по правила; развитие на вниманието, речта, паметта, мисленето, умението да сравнява, съпоставя и да намира аналогии, развитие на въображението и фантазията, на творческите способности, на емпатията, на рефлексиите, на умението да намира подходящи решения; приобщаване към нормите и ценностите на обществото; развитието на мотивацията за учебна дейност; обучение за общуване; саморегулация и стресов контрол; адаптация към условията на средата [5].

За предучилищна възраст се използват т. нар. неимитационни игри – ролевите, развиващите и дидактичните игри. Резултата от тях е учебно-възпитателен. Игровите технологии са съставени от отделни игри и елементи – ролеви, имитационни, дидактични, театър.

Технологията на играта се състои от три етапа:

- подготвителен;
- провеждане;
- анализ и обобщение (преценка).

Развиващите и дидактичните игри съдържат в себе си правила и задачи и в резултат на усвояването им от децата у тях се формира готовност за обществено-оценявана и обществено-значимата учебна дейност.

Дидактичната игра развива логическото мислене, като дава възможност за последователно изпълнение на логическите операции анализ, синтез, сравняване, абстракция, обобщаване, конкретизация и класификация в процеса на игровото действие. Това са и познавателни операции и владеенето им води до развитие на познавателната дейност на детето.

Едни от най-подходящите от всички видове дидактични игри са програмираните и компютърните дидактични игри, които имат своеобразна система за контрол – светлинен и звуков сигнал. Той може добре да бъде забелязан както от играещото в момента дете, така и от неговите съиграчи и от учителя. Така децата започват да проявяват (самостоятелност) самоконтрол на своята дейност.

Съществено място трябва да се отдели при излагане на концепцията за ***игрови педагогически технологии*** и на играчката. Чрез играчката се стимулира въображението на децата и се обогатяват темите и сюжетите за игри. Играчката е *„материална основа на игровата дейност и средство за опознаване на света“* [3].

Най-общо играчките според Е. Петрова се разграничат в следните видове:

- Играчки за предметно-манипулативни и оперативно-ролеви действия;

- играчки за творчески игри;
- играчки за игри с предварително определена структура (игри с правила).

Към дидактичните играчки се включват и музикално-дидактичните. Те са за слухово съсредоточаване – звучащи играчки и играчки със зафиксирана мелодия. Играчки за хващане – предмети, различни по величина, форма, материал, тежест.

Игровите технологии, по мнение на С. Въчева, спомагат решаването на следните задачи:

1. Познавателни – относно разширяването и усъвършенстването на знанията и уменията на децата. Да се обогатят, да се обобщят и систематизират знанията на децата.
2. Развиващи – за формиране на елементите на учебната дейност и за развитие на познавателните процеси.
3. Възпитаващи – целта на тези задачи е създаване на ново отношение към знанията, интерес към учебната дейност, възпитаване на качества като организираност, инициативност и самостоятелност, повишаване на познавателната активност на децата [1].

Добрата практика която ще изложим, е във връзка с прилагането на иновативен педагогически модел в детската градина. Основни компоненти на модела са иновационни образователни технологии и тяхното внедряване в учебното съдържание по образователно направление *Околен свят в предучилищното образование.*

В рамките на педагогически експеримент проведохме педагогически ситуации чрез прилагане на иновационни образователни технологии:

- ***Лапбук технология***;
- ***информационни технологии;***
- ***игрови технологии.***

Лапбук технологията се осъществява чрез така наречения „Лапбук". Той представлява книжка с разнообразни подвижни елементи – отварящи се прозорци, джобове, разтварящи се или сгъващи се листи, пликове и други, в които може да има лабиринти, пъзели, оцветявки, оригами, гатанки и други задачи [6].

Чрез лапбука се установяват междупредметни връзки и се извършва интегриране на образователното съдържание. Учителят има възможност сам да определи как да работи с лапбука: може да се работи индивидуално, по групи и с цялата група. Тази информативна книжка може да се използва в педагогическата ситуация за усвояване и затвърждаване на определено образователно съдържание. „Лапбук" го приложихме в система от педагогически ситуации, като във всяка се конкретизират образователните цели, задачите и очакваните резултати по съответното образователно направление в случая *Околен свят.* Целите на ситуацията се реализират чрез педагогическа технология, която включва методи и техники – в лапбука такива са *показ на обра-*

зец, показ на действие, обяснение, мозъчна атака, дискусия; средства и материали – хартия, подходящи текстове, илюстративен материал, пъзели и др. Очакваните резултати по образователно направление *Околен свят* са предварително съобразени съгласно наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование и реализирани във всяка ситуация и представляват формирани от детето компетенции – знания, умения и ценностни отношения.

За неусетно запаметяване и забавно представяне на учебното съдържание по *Околен свят* в „Лапбука" предложените игри, или т. нар. „лапбук – игри" са игри интерактивни, дидактични, ролеви, творчески. Част от „лапбук – игрите", които предлагаме, са:

Лапбук „Зима"

Игра „Каква е времето през зимата" – с. 2, изображения на зимни картини и знаци за метеорологичното време. Задачата на децата е да открият и разкажат за времето през зимата. Целта на играта е да показва метеорологичното време и да сравнява промени в сезона/местността.

Игра „Животните през зимата" – с. 3, учителят раздава от плика изображения на зимуващи животни - работа по групи. Задачата на децата е да ги разгледат и да помислят и разкажат кои са те, къде остават да зимуват, кой се грижи за тях и им помага.

Игра „Грижа за животните през зимата" – с. 3, в плик са поставени изображения на грижи за животните през зимата, хранилки и други. Задачата на децата е да разкажат какво виждат и как се грижат те и възрастните за животните.

Целта на посочените игри е детето да има представа за промените в поведението на някои животни през зимата, да обяснява природозащитната дейност на човека и грижите за чиста природна среда, да описва природозащитни инициативи на деца и възрастни по опазване на природата.

Игра „Растенията през зимата" – с. 3, изображения на растения през зимата – бор, ела, оголени широколистни дървета, семена под снежната покривка и др. Задачата на децата е да разкажат как оцеляват растенията през зимата. Целта на играта е детето да разбира потребностите на растенията през различните сезони и да назовава поне едно условие за живот и развитие на растенията.

Игра „Открий какво се прави на тези празници" – с. 4, изображения на зимните празници (Бъдни вечер, Коледа, Нова година"). Задачата на децата е да ги разгледат и да разкажат какво се прави на посочените празници.

Игра „Избери подходящото облекло за зимата" – с. 5, в плик е поставено различно облекло – оцветявки. Децата трябва да изберат подходящото облекло за зимата.

На гърба на „Лапбук" има лабиринт. Задачата на детето е да намери пътя, който свързва детето и подаръците. Работи се с маркер и фолиото, с което е покрит лабиринтът, позволява изтриване и повторно използване. Всяко дете работи индивидуално и предава на следващото желаещо да работи дете.

В Лапбук „Пролет“ има интересна **игра: „Открий сезона“** – децата трябва да разпознаят сезоните и да открият кой от тях липсва. Има и колело на сезоните – календар, чрез завъртането на което разпознават кой е сезонът и през кои месеци е всеки сезон. В плик са поставени пролетни оцветявки и лист, на който може да нарисуват пролетта.

Интерактивна игра „Подари цвете“ – стр. 4 – Децата откриват в плик различни пролетни цветя. Участват всички деца в групата. Необходимо е едно цвете. Избира се дете, което отгатва как се казва цветето. Учителят го дава на детето и обяснява защо. Например: „Обичам мама, защото е добра“. На свой ред това дете трябва да подари цветето на друго дете от групата и да обясни мотивите си за това „Обичам мама, защото е мила“ и т. н. Целта на играта е да се затвърдят представите и отношението към майките.

Игра „Направи мартеница“ – с.6, бяла и червена прежда в плик, от която правят мартеници чрез усукване и завързване.

Игра „Открий празника“ – с. 5– Откриват изображенията на празниците и разказват за тях. Баба Марта, Празникът на мама, Първа пролет, Лазаровден, Цветница, Великден, Гергьовден, Ден на труда, Трети март, 24 май.

Разясняват се правилата на посочените игри от страници 5 и 6 и децата се разпределят според интереса им към игрите по групи по масите. Работа по групи: Раздават се материалите от игрите. Всяка група работи и се прави преценка за това какво са получили, научили и разбрали от играта им. Целта на посочените игри е затвърждаване на представите за пролетните празници, детето назовава лични, официални и национални празници, местни обичаи и традиции.

Игра „Подреди пъзела“ – стр. 5 – Група деца подреждат пъзела, казват какво се е получило (букет). Учителят им задава въпроси „На кого могат да го подарят?“, „За кой празник?“, „ Знаят ли стихотворение за майката?“

„Оригами“ – стр.7 – в плик са поставени материали за оригами – лястовичка, щъркел, калинка и др. Детето свързва животните и техните природни семейства – ято, стадо, рояк и др.

„Трудът на хората“ - стр. 8 – поставени са изображения на хора които се трудят. Учителят задава въпроси какво правят хората? Как децата могат да помогнат на майките си и да ги отменят? Целта на тази игра е създаване на положително отношение към труда на хората и взаимодействие с възрастни и връстници.

Децата затвърждават представите си за пролетните плодове и зеленчуци чрез **интерактивната игра – "Интервю"** - участват всички деца от групата. Необходими материали: картинки с изображения на плодове и зеленчуци, които са на брой, половината от броя на децата. Всяка от картинките е разрязана на две части. Педагогът раздава на половината от децата в групата половинките от разрязаните картинки. На другата половина раздава останалите от разрязаните картинки. Обяснява на децата, че всяко трябва да намери детето, което има другата част от картинката и с него да проведе интервю. Децата застават по двойки и си задават въпроси в продължение на 5 минути. След проведените интервюта педагогът предлага да представят информацията, която са получили от интервюто (всяко дете разказва за своя събеседник). Целта на играта е разширяване на представите за пролетните плодове и зеленчуци и да назовават поне едно условие за живот и развитие на растенията.

Игра „Пролетни плодове и зеленчуци“ – Раздават се снимки на плодове и зеленчуци. Следващата задача на децата е да отделят в панера на същата страница само пролетните плодове и зеленчуци. Беседва се за това с какво те са полезни за хората, какво ни дават. Целта е затвърдяване на представите за здраве и болест чрез храната.

Игра „Открий с коя буква започва даденото животно?“ На същата страница от „Лапбука“ има апликирани пролетни животни, скрити под различни въртящи се букви. Задачата на децата е да открият с коя буква започва даденото животно и да я поставят над него. Да разкажат какво знаят за посоченото животното.

Игра „Познай кое е животното и какво е то?“ – Казват какво е животното от плика и дали е диво или домашно, разказват какво знаят за него. Детето свързва животните и техните природни семейства – ято, стадо, рояк и др.

Целта на тези две игри за животните е децата да разширят представите си за промените в поведението на някои животни в различните сезони и природозащитните инициативи на деца и възрастни по опазване на природата.

Игрите с интерактивни програмируеми играчки, които предлагаме, са интерактивната програмируема играчка „Bee-Bot“ и забавната играчка „Умната писалка“.

Образователният продукт „Забавните пчелички“включва интерактивната играчка Bee-Bot, игрални картони и методически указания за работа. Продуктът е съобразен с образователното съдържание на системите „Аз съм в детската градина“, „Аз ще бъда ученик“. С интерактивната пчела учителят може да осъществи поставените цели и задачи за дадена ситуация, като използва различни дидактични игри с придвижване на пчелата върху работното поле. Акцентът при пакета „Забавните пчелички“ (работа с интерактивната пчела) е върху формиране на пространствените представи и логическото мислене.

Забавната образователна играчка „Умната писалка“ – „Умна писалка преди училище“ предоставя на децата забавна образователна игра и нови знания за часовника, съответствията, числата, събирането и изваждането, разпознаване на формите, превозните средства, животните, плодовете, храните и други. Съдържа 100 образователни карти и Умна писалка. Избира се образователна карта, прочита се въпросът от нея и с натискането на писалката на някоя от черните точки се отговаря. При верен отговор писалката сигнализира със зелена светлина и утвърдителна мелодия, а при грешен отговор с червена светлина.

Интерактивните игри, които предлагаме, са съобразени с очакваните резултати по образователно направление „Околен свят“.

Интерактивни игри с интерактивната програмируема играчка „Bee-Bot“.

Интерактивна играта „Открий зимуващите животни!“ – изображения на животните са сложени под картон и децата трябва да преброят квадратчетата и да открият посоката до даденото животно, да разкажат какво знаят за него.

Целта на играта е децата да разширят представите си за промените в поведението на някои животни в различните сезони и обяснява природозащитните инициативи на деца и възрастни по опазване на природата.

Интерактивна играта „Открий зимния празник!“ – изображенията на зимните празници са сложени под картон и децата трябва да преброят квадратчетата и да открият посоката до дадения празник и да разкажат за него. Целта е детето да назовава лични, официални и национални празници, местни обичаи и традиции, да взаимодейства с възрастни и връстници, като отчита настроението им и свързва това настроение с причини, които го пораждат.

Интерактивна игра „Открий и разкажи“ - цветни подложки – шаблони с ученически пособия, училище, класна стая, задачата е да се избере ученическо пособие или училище, как ще стигнат до него, какви команди ще зададат на „пчеличката“ и да разкажат какво знаят за него. Целта е обобщаване на представите за училището – класна стая, обзавеждане, учебни пособия, които са нужни на ученика и за „социалната роля ученик“.

Интерактивна игра „Покажи, заведи и за знака разкажи!“ – разпознаване на пътни знаци. Децата придвижват по лабиринт интерактивната играчка. Откриват знак и го назовават и разказват всичко, което знаят за него. Целта е детето да разбира и демонстрира необходимото различно поведение и спазване на правила, когато е на улицата, в заведение за хранене, на място за отдих, на място за развлечение.

Интерактивна игра „Открий как се грижи човекът за природата!“ – подложки – снимки на различни природозащитни дейности на човека и децата. Животните са сложени под картон и децата трябва да преброят квадратчетата и да открият посоката до даденото животно, да разкажат как човек се грижи за тях.

Интерактивна игра „Открий пролетния празник“ - цветни подложки – шаблони с празници, задачата е да се открие пролетният празник и да разкажат какво знаят за него. Целта е да умее да съпоставя компонентите на празника с неговото съдържание.

Интерактивна игра „Открий пролетното животно или растение и разкажи за него“ - изображенията на животни и растения са сложени под картон. Задачата на децата е да преброят квадратчетата и да открият посоката до даденото пролетно животно (растение), да го разпознаят кое и какво е то и да разкажат какво знаят за него. Целта е детето да разбира потребностите на растенията и промените в поведението на животните през различните сезони.

Интерактивна игра „Достигни безопасно до посоченото място“. Има подложка с улица и сгради. Учителят посочва до къде да стигне детето (магазин, заведение за хранене, болница, парк и други). Задачата на детето е да изброи колко квадратчета ще премине и в каква посока да тръгне пчеличката. Като стигне до обозначеното място, детето разказва какви правила се спазват там, как безопасно се стига до там. Целта е детето да разбира и демонстрира необходимото различно поведение и спазване на правила, когато е на улицата, в заведение за хранене, на място за отдих, на място за развлечение.

Игри със забавната играчка „Умната писалка“

Игра със забавната играчка „Умната писалка“ – Раздаваме образователни карти с животни - прочитам въпроса „На кое животно са стъпките“ децата натискат с „умната писалка“ някоя от черните точки, която считат за правилния отговор. При верен отговор писалката сигнализира със зелена светлина и утвърдителна мелодия, а при грешен отговор - с червена светлина. Показ. Задачата на децата е да затвърдят представите си за дивите и домашни животни.

Игра със забавната играчка „Умната писалка“ – Раздаваме образователни карти с изображения на животни – прочитам въпроса „Кои животни живеят във водата?“ Децата натискат с „умната писалка“ някоя от черните точки, която считат за правилния отговор. Целта е децата да разширят и затвърдят представите си за животните, които живеят във водата.

Игра със забавната играчка „Умната писалка“ – Раздаваме образователни карти с изображения на диви и домашни животни - прочитаме въпроса „Какво обича да похапва заекът (совата и т.н.)“, децата натискат с „умната писалка“ някоя от черните точки, която считат за правилния отговор. Задачата на децата е да разширят и затвърдят представите си за дивите и домашни животни

Заключение.

В резултат на проведеният педагогически експеримент чрез апробирането на иновационни образователни технологии можем да направим следните обобщени изводи:

- Прилагането на иновационни игрови педагогически технологии, стимулира и мотивира желанието на децата към познавателната дейност;
- приложеният модел спомага за успешното решаване на познавателните, развиващите и възпитаващите задачи в педагогическите ситоации;
- допринася за цялостното развитие на личността на детето и за формирането на ключови компетентности – знания, умения и отношения, необходими за успешното преминаване на детето към училищно образование.

References:

1. Vacheva, S. Preduchilishtno obrazovanie – aktualni problemi. UI „Ep. Konstantin Preslavski“, 2014, s. 78-79] (Pre-school education – current issues.)
2. Naredba № 5 ot 03.06.2016 г. za preduchilishtnoto obrazovanie,Obn. – DV, br. 46 ot 17.06.2016 г., v sila ot 01.08.2016 g. (Ordinance No. 5 of 03.06.2016. za preduchilishtnoto obrazovanie, Obn. – DV, br. 46 from 17.06.2016, in force from 01.08.2016 g)
3. Petrova, E. Integrativni funktsii na igrata v pedagogicheskia protses. Sofia, 1986 (Integrative functions of the game in the pedagogical process)
4. Petrov, P. R., Petov, P. D. Inovatsionni obrazovatelni tehnologii i interactivni metodi na obuchenie. S. 2017 (Innovative educational technologies and interactive learning methods.)
5. Fakirska, Y. Preduchilishtna pedagogika. Savremenni proektsii i problem (Preschool Education. Modern projections and problems), Ruse. 2012
6. https://lapbooking.wordpress.com/lapbook/

ПРОУЧВАНЕ НА МАТЕМАТИЧЕСКИТЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ НА ДЕЦА, ЗАВЪРШИЛИ ПОДГОТВИТЕЛНА ГРУПА

Калина Ив. Алексиева

STUDY OF THE MATHEMATICAL KNOWLEDGE AND CAPABILITIES OF CHILDREN HAVING COMPLETED PRE-SCHOOL PREPARATORY GROUPS

Kalina Iv. Aleksieva

ABSTRACT: The article addresses the problems of mathematical preparation of seven year olds within the context of state educational standards as well as respective reforms undertaken within the state educational system. We present results of a diagnostic study on the knowledge and capabilities of children having completed pre-school preparatory groupsbased on state educational standards pertaining to section „Mathematics".

KEY WORDS: Special preparation for school, diagnostic assessment tools, state educational standards for educational content, educational programs for preparatory groups

Изследването е финансирано по проект № РД-08-130/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Епископ Константин Преславски".

Повишаването на качеството на учебния процес по математика чрез прилагане на високоефективна методика и организация на работа е тясно свързано не само с познаване на постиженията в областта на педагогиката, психологията и математиката, но и със задълбочено познаване на възрастовите особености на съвременните деца и развитието на познавателните им способности.

Проблемът за проверката на математическите знания и умения на 6–7-годишните деца е проучван от много педагози, но и днес е особено актуален и значим поради редицата нови изменения, които са следствие от поредицата реформи в предучилищното и училищното образование.

У нас през 60-те и 70-те години задълбочени изследвания върху математическите знания и умения на първокласниците се осъществяват от **А. Ма-**

джаров и Р. Радев. След дългогодишни проучвания върху характера на учебно-възпитателната работа в последната група на детската градина и в първи клас, А. Маджаров достига до следните изводи*: тъй като детската градина не е задължително държавно учреждение, то в първи клас учителят не може да се опира на някаква обща подготовка в смисъл на точно определен обем от знания с точно определени качества. Съществуват различия в равнището на учебно-възпитателната работа в различните детски градини, т.е. децата получават общи математически знания и умения, но те нямат такъв характер, който би позволил училищното обучение да разчита на тях. Оказва се, че въпреки относително изравнените условия за учебно-възпитателна работа, едни ученици се движат с по-бързи темпове, а други с по-бавни; трети се движат с бързи темпове, но допускат много неточности в усвоените знания и умения, а четвърти – с бавни темпове, но трайно усвояват знанията и уменията – всеки ученик проявява своята неповторима индивидуалност*.

Познаването на *изходното състояние*, т.е. на *равнището*, от което започва целенасоченото, организирано обучение на учениците, разкриването на индивидуалността на всеки ученик са значими проблеми за рационално организиране и за оптимално функциониране на учебно-възпитателния процес [4].

В отговор на поставените проблеми в периода 1962/1974 г. А. Маджаров осъществява мащабно изследване, като проучва математическата подготовка на около 2 700 седемгодишни деца, постъпващи в първи клас. За целта разработва **анкетна карта**, като се ръководи от публикуваната такава от Н. Ф. Чекмарьов, но модифицирана съобразно българските условия, в която включва: *право и обратно броене; броене на предмети; знания за цифрите и умения за писането им; сравняване на числа; умения за записване на числа с цифри; аритметични задачи; геометрични фигури; понятия (повече, по-малко, ляв, десен, горе, долу, напред, назад)*.

Изследванията на автора върху проблема за елементарните математически знания и свързаните с тях умения, с които различни групи деца постъпват в първи клас, са обобщени в книгата „Математическата подготовка на седемгодишните деца".

По проблема за подбора на подходяща диагностична методика за проучване математическата подготовката на децата, постъпващи в първи клас, и математическата им подготовка в края на първи клас работи Р. Радев. В резултат на направените изследвания авторът предлага индивидуален *тест за проверка на математическите знания,* като въвежда допълнителен показател: *проверка знанията за мерни единици* (метър, литър, килограм) и за *българските пари* (банкноти и монети) [1, 2].

В периода 1985–1994 г. Д. Димитров проучва 1848 първокласника на шест-седемгодишна възраст с помощта на модифицираната от А. Маджаров методика на Н. Ф. Чекмарьов. Резултатите от изследването са сравнени с проучването на А. Маджаров, проведено 20 години по-рано и са публикувани.

Съществен момент за проучването е, че в този период децата постъпват шестгодишни в първи клас [3].

Резултатите от проведените изследвания показват, че децата постъпват в училище с добра основа за успешно огрмотяване и формиране на количествени и пространствени представи и понятия. Много често обаче знанията и уменията, придобити в детската градина или вкъщи, се пренебрегват от учителя и обучението започва по учебната програма, която предвижда всичко да започне от самото начало. Учителите работят по един и същ начин с всички ученици, независимо от постиженията в тяхното развитие и подготовка. Това води до ранно загубване на интерес при едни деца и сериозни затруднения при други.

За да се преодолеят недостатъци от подобен род, в практиката е необходимо не само да се проучва подготовката на постъпващите в първи клас деца, но тези резултати да се вземат под внимание при организирането и осъществяването на конкретната учебно-възпитателна работа.

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

Основна цел на нашето изследване е проучване знанията и уменията по образователно направление „Математика“ на деца, завършили подготвителна група съобразно въведените образователни стандарти за предучилищно възпитание и подготовка и на учебните програми за подготвителна група и първи клас, одобрени през 2002 г., задаващи нови тенденции за началното образование. Резултатите от проучването са за улеснение и ориентиране на началните учители в работата им в подготвителния период на първи клас.

В края на учебната 2015/2016 г. – месеците май-юни, проведохме **Анкетно проучване** в над 26 детски градини от градовете Шумен, Разград, Варна, Исперих, Долни чифлик и селата Л. Каравелово, Тополи, Яблоново, Медовец, Осенец, Партизани, Яким и др. от Шуменска и Варненска област. В проучването обхванахме **460 деца от град и 220 от село** от четвърта подготвителна група.

За целта разработихме ***анкетна карта*** *за диагностика на знанията и уменията по образователно направление „Математика“ на деца, завършили подготвителна група* по модел на разработената и модифицирана (по методиката на Н. Ф. Чекмарьов) от А. Маджаров *анкетна карта* съобразно нашите условия, цели и задачи. (**Приложение 1.)**

Към *анкетните карти* приложихме инструкция и указания за индивидуална работа с изследваните деца. Специфична особеност на приложения метод е, че обектът на наблюдението, т.е. децата не знаят да четат и пишат. Анкетьорите провеждат индивидуална беседа с всяко дете съобразно указанията в инструкцията. Резултатите се нанасят в анкетната карта за всяко дете.

Използван е и методът *проучване на продукти от дейността на децата*. В изследването са включени задачи, които децата трябва да решат и сами да запишат резултатите в анкетната карта. Така се проучват знанията и уменията им да пишат цифри на числата, да сравняват числа, да намират стойности на числови изрази, да моделират текстови задачи.

Целта на анкетното проучване е да се установи равнището на знанията и уменията на 6-7 годишните деца по следните ***показатели***: *право и обратно броене; броене на реални и изобразени предмети; знания за цифрите и умения за писането им; знания за количества и числа; умения за решаване на задачи; знания за някои геометрични фигури; знания и умения за ориентиране в пространството.*

В края на анкетното проучване извършихме *сравнителен анализ* на нашите резултатите с тези на проведеното анкетно проучване от А. Маджаров в периода 1964-1973 година. Целта е да установим динамиката, влиянието на социалните фактори, на промените в образователната система и тенденциите в развитието на математическата подготовка на съвременните седемгодишни деца.

Проучването на **уменията на децата да броят в прав и обратен ред и от определено число** включва следните показатели: *1-4. Възпроизвеждане естествения ред на числата, т.е. умението на децата да броят с числа до 10, 20, 50 и до 100; 5-6. Броене в обратен ред от определено число; 7-8. Броене в прав ред от определено число; 9. Броене на конкретни предмети и 10. Броене на предмети, изобразени на картини.*

Таблица 1. Показатели	**Изследвани деца 2015/2016 г.**		**Изследвани деца – град 2015/2016 г.**			**Изследвани деца – село 2015/2016 г.**		
	680	**%**	**460**	**Брой успели**	**%**	**220**	**Брой успели**	**%**
1. Броят само до 10	35	**5.15**		-	-		35	**15.91**
2. Броят до 20	106	**15.59**		40	**8.70**		66	**30.00**
3. Броят до 50	206	**30.29**		158	**34.35**		48	**21.82**
4. Броят до 100 и над 100	330	**48.53**		259	**56.30**		71	**32.27**
5. Броят обратно от числото 5	667	**98.09**		452	**98.26**		215	**97.73**
6. Броят обратно от числото 10	655	**96.32**		447	**97.17**		208	**94.55**
7. Броят от 3 нататък	655	**96.32**		446	**96.96**		209	**95.00**
8. Броят от 10 нататък	586	**86.18**		421	**91.52**		165	**75.00**
9. Правилно броят конкретни предмети	661	**97.21**		451	**98.04**		210	**95.45**
10. Правилно броят предмети, изобразени на картина	654	**96.18**		444	**96.52**		210	**95.45**

Резултатите по показател **1-4.** от **таблица 1.** показват, че процентът на децата, които броят до 100 е най-висок – 48,53%, следван от процента на де-

цата, които броят до 50 – 30.29%, до 20 – 15.59% и най-нисък е процентът на децата, които броят само до 10 – 5.15%.

Резултатите по **показатели 5–6, 7–8** показват следното: процента на децата, които броят обратно от 5 – 98.09% е с малка разлика от процента на децата, които броят обратно от 10 – 96.32%. По-съществена е разликата на процента на децата, които броят от 3 нататък – 96.32% с този на децата, които броят от 10 нататък – 86.18%. Този факт се обяснява с обстоятелството, че най-добре са усвоили процеса броене до 10 и по-трудно от 10 нататък.

При **показател 9–10**.: броене на конкретни предмети и изобразени на картина, резултатите от изследването са с несъществена разлика – 97.21% и 96.18%. Наблюдава се тенденция за подобряване процеса на броене на реални и изобразени предмети. Процентът на децата, които успешно броят с числа, броят конкретни и изобразени предмети е много висок и не съществуват съществени разлики, което показва, че процесът на броенето е усвоен съзнателно, а не механично.

Резултатите от проучването на уменията на децата, бъдещи първокласници да броят в прав и обратен ред, да броят от определено число в прав и обратен ред, уменията им да броят конкретни и изобразени на картина предмети дават възможност за по-добро структуриране на учебното съдържание и методиката на работа в подготвителния период на 1 клас.

Динамика. Резултатите по **показатели 1–4.** от проучването на А. Маджаров през 1965/1966 и нашето от 2015/2016 са отразени в *табл. 2*.

Показатели **Таблица 2.**	**Изследвани деца 2015/2016 г.**		**Изследвани деца 1965/1966 г.**	
	680	**%**	**1785**	**%**
1. Броят до 10	35	**5.15**	555	**31.09**
2. Броят до 20	106	**15.59**	461	**25.83**
3. Броят до 50	206	**30.29**	292	**16.36**
4. Броят до 100 и над 100	330	**48.53**	477	**26.72**
5. Броят обратно от числото 5	667	**98.09**	1167	**65.38**
6. Броят обратно от числото 10	655	**96.32**	1139	**63.81**
7. Броят от 3 нататък	655	**96.32**	1471	**82.41**
8. Броят от 10 нататък	586	**86.18**	1306	**73.17**
9. Правилно броят конкретни предмети	661	**97.21**	1606	**89.97**
10. Броят предмети, изобразени на картина	654	**96.18**	1572	**88.07**

При сравняването им се установява следното: в нашето изследване сравнително по-висок е процентът на децата, които броят до 50 – 30.29%/16.36%; броят до 100 – 48.53%/26.72%. По-висок е процентът в изследването на А. Маджаров при децата, които броят само до 10 – 31.09%/5.15% и броят до 20 – 25.83%/15.59%.

Резултатите по **показатели 5–8.** от проучването на А. Маджаров, сравнени с нашето, установяват следното: броят обратно от 5 – 65.38%/98.09%; броят обратно от 10 – 63.81%/96.32%; броят от 3 нататък – 82.41/96.32% и броят от 10 нататък – 73.17%/ 86.18%.

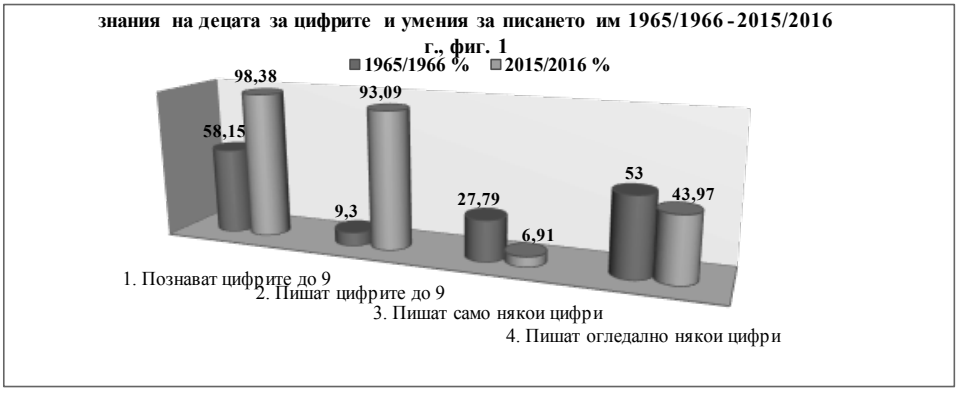
По **показатели 9–10** се установява, че процентът на децата, които броят конкретни предмети и предмети, изобразени на картини, е по-висок при нашето изследване: 97.21%/89.97% и 96.18%/88.07%. Прави впечатление, че и при двете проучвания децата дават малко по-добър резултат при броене на конкретни предмети.

Показатели Таблица 3.	**Общо изследвани деца 2015/2016 г.**		**Изследвани деца – град 2015/2016 г.**			**Изследвани деца – село 2015/2016 г.**		
	680	**%**	**460**	**брой**	**%**	**220**	**брой**	**%**
1. Познават цифрите до 10	669	**98.38**		457	**99.35**		212	**96.36**
2. Пишат цифрите до 10	633	**93.09**		435	**94.57**		198	**90.00**
3. Пишат само някои цифри	47	**6.91**		25	**5.43**		22	**10.00**
4. Пишат огледално някои цифри	299	**43.97**		217	**47.17**		82	**37.27**

За успешното обучение в първи клас от голямо значение е да се установи доколко децата **познават цифрите и какви са техните умения да ги пишат**. Проучването по този параметър включва следните **показатели**: *познават цифрите на числата до 10; умения да пишат цифрите; пишат само някои цифри; пишат огледално някои цифри.*

Резултатите, обобщени в **таблица 3,** показват, че най-висок е процентът на децата, които познават цифрите на числата до 10 – 98.38%, следван от процента на децата, които умеят да пишат цифрите до 10 – 93.09%, като 6.91% пишат само някои цифри. Висок е процентът на децата, които пишат огледално някои цифри – 43.97%.

При резултатите на децата от град и село се установяват незначителни разлики в уменията да пишат цифри в полза на децата от град спрямо децата от село – 94.57%/90%, пишат само някои цифри – 5.43%/10%, познават цифрите до 10 – 99.35%/96.36%, а огледално пишат някои цифри – 47.17%/37.27%.



Динамика. При сравняване на резултатите от нашето проучване с тези от проучването на А. Маджаров се установява категоричен скок в знанията на съвременните седемгодишни деца за цифрите и уменията за писането им спрямо тези от преди 50 години (фиг. 1). При изследването за огледалното писане на цифри разликите не са съществени – 53%/43.97%.

Според програмата за подготвителна група в ДГ, децата се запознават с цифрите, но не се обучават организирано и целенасочено в писане на цифри. Резултатите от изследванията показват, че децата по-малко умеят да пишат цифри, отколкото знаят за числата и ги разпознават, от което следват очаквани по-големи трудности в процеса на обучението по математика. Това налага учителят да отделя по-специално внимание на тази страна на проблема, като проявява индивидуален и диференциран подход към различните категории деца. Показаните знания за цифрите и усвоените умения за писането им са много добра основа за обучението в първи клас.

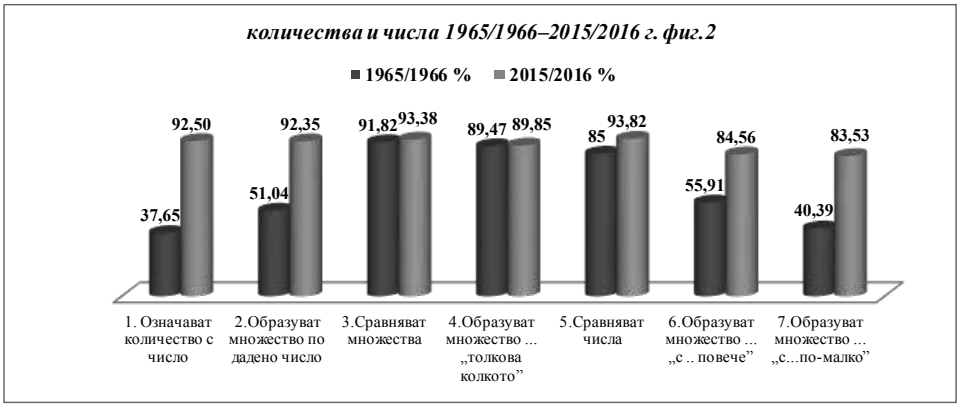
За проучване знанията на децата за **количества и числа** включихме следните **показатели**: *1. Правилно означават количество със съответно число; 2. Правилно образуват множество по дадено число; 3. Правилно сравняват множества; 4. Образуват множество по дадено и словесна инструкция „толкова колкото“; 5. Сравняват числа; 6. Образуват множество по дадено и словесна инструкция „с … повече“; 7. Образуват множество по дадено и словесна инструкция „с … по-малко“.*

Показатели Таблица 4.	общо		Изследвани деца – град 2015/2016 г.			Изследвани деца – село 2015/2016 г.		
	680	%	460	Брой успели	%	220	Брой успели	%
1. Правилно означават количество със съответно число	629	**92.50**		430	**93.48**		199	**90.45**
2. Образуват множество по дадено число (рисуват кръгчета, колкото е числото)	628	**92.35**		435	**94.57**		193	**87.73**
3. Правилно сравняват множества (показват се 3 и 5 молива)	635	**93.38**		438	**95.22**		197	**89.55**
4. Образуват множество по дадено и словесна инструкция „толкова колкото“ (вземи за себе си толкова)	611	**89.85**		424	**92.17**		187	**85.00**
5. Сравняват числа – по-голямо (7 или 5); по-малко (8 или 4)	638	**93.82**		430	**93.48**		208	**94.55**
6. Образуват множество по дадено и словесна инструкция „с … повече“ (вземи за себе си с 2 повече)	575	**84.56**		398	**86.52**		177	**80.45**
7. Образуват множество по дадено и словесна инструкция „с … по-малко“ (дай ми с 2 по-малко)	568	**83.53**		392	**85.22**		176	**80.00**

Данните, представени в **таблица 4** показват, че 6-7 годишните деца се справят много добре с поставените задачи. 92.5% означават количество със съответното число; 92.35% образуват множество по дадено число – задача, обратна на първата. Интересен факт е, че сравняват множества 93.38%, а процентът на уменията за сравняване на числа – 93.82%, т.е. абстрактният материал не се оказва съществен за децата. По **показател 6 и 7** не се отчита разлика – 84.56%/83.53% умеят да образуват множества с инструкцията „с повече“ и „с по-малко“ от даденото множество.

Относно съответствията в знанията и уменията на децата за количества и числа град-село по всички показатели се отчита минимална разлика в порядъка от 3 до 7% в полза на децата от град, с изключение на **показател 5** – сравняване на числа, където минималната разлика е в полза на децата от село.

Динамика. На **фиг. 2** са представени резултатите от нашето проучване и това на А. Маджаров. Прави впечатление колко близки са резултатите по **показател 3, 4 и 5** при двете проучвания, като по **показател 4** - образуват равномощно множество са с минимална разлика в полза на изследването на А. Маджаров – 89.47%/89.85%. По другите показатели са налице по-високи резултати, като разликата варира от 20 до 50% в сравнение с проучването преди 50 години.



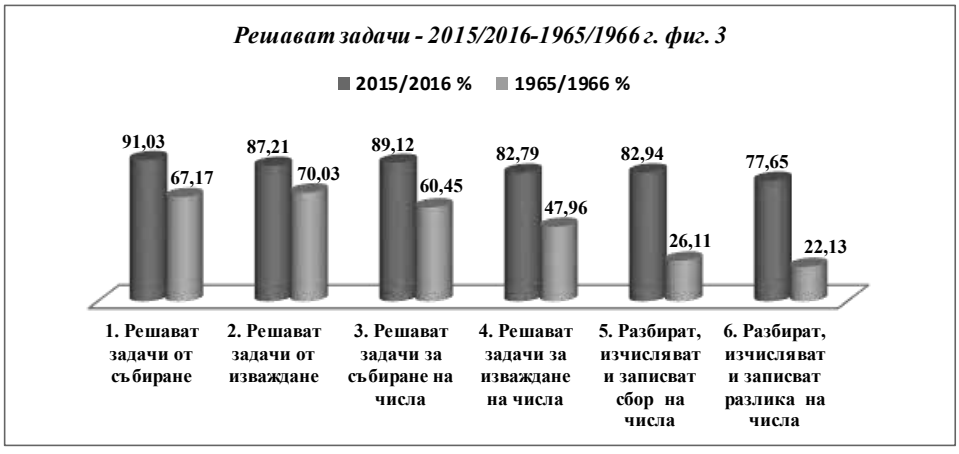
За проучване **уменията на децата за решаване на задачи** включихме **показателите:** *1. Решават задачи от събиране; 2. Решават задачи от изваждане; 3. Решават задачи за събиране на числа; 4. Решават задачи за изваждане на числа; 5. Разбират, изчисляват и записват сбор на числа; 6. Разбират, изчисляват и записват разлика на числа.*

Показатели **Таблица 5.**	**общо**		**Изследвани деца – град 2015/2016 г.**			**Изследвани деца – село 2015/2016 г.**		
	680	**%**	**460**	**Брой успели**	**%**	**220**	**Брой успели**	**%**
Решават задачи								
1. Решават задачи от събиране	619	**91.03**		422	**91.74**		197	**89.55**
2. Решават задачи от изваждане	593	**87.21**		399	**86.74**		194	**88.18**
3. Решават задачи за събиране на числа	606	**89.12**		408	**88.70**		198	**90**
4. Решават задачи за изваждане на числа	563	**82.79**		385	**83.70**		178	**80.91**
5. Разбират, изчисляват и записват сбор на числа	564	**82.94**		383	**83.26**		181	**82.27**
6. Разбират, изчисляват и записват разлика на числа	528	**77.65**		366	**79.57**		162	**73.64**

Данните от **таблица 5** показват, че 91.03% от бъдещите първокласници правилно решават задачи от събиране, а 87.21% правилно решават задачи от изваждане. Решават задачи от събиране с числа ‑ 89.12%, от изваждане с числа – 82.79%. Прави впечатление, че децата малко по-добре се справят с действие събиране спрямо действие изваждане. Правилно разбират, изчисляват и записват сбор – 82.94% и разлика – 77.65%. Фактът, че голям процент от децата разбират, пресмятат и записват сбор и разлика на числа, говори, че у тях в значителна степен е развито не само конкретно-образното, но и абстрактно-логическото мислене.

Резултатите на децата град-село са изключително близки по процент, като разликите варират от 1% до 6% в полза на децата от град – по **показател 1, 4, 5 и 6** и в полза на децата от село – по **показатели 2 и 3** Показаните резултати потвърждават факта, че равнището на подготовката на децата, израснали и обучавани в детска градина на село, не се различава от тази в града.

Знанията и уменията на децата по показатели за решаване на задачи са добра и надеждна основа за усвояване на учебното съдържание по математика в първи клас.



Динамика. На **фигура 3** е онагледено процентното съотношение на резултатите от проучването на А. Маджаров и нашето. Решават задачи от събиране 91.03%/67.17% ; решават задачи от изваждане 87.21%/70.03%; събират числа 89.12%/60.45%; изваждат числа 82.79%/47.96%; записват сбор 82.94%/26.11%; записват разлика 77.65%/22.13%. Разликите по някои показатели варират от 17 до 50% в полза на нашето изследване.

Решаването на задачи изисква интегрирани знания за числата, за математическите знаци, с които се означават операциите събиране и изваждане, умения да се извършват умствени операции с числа и умения да се пишат цифри. Поради това трябва да се счита, че резултатите от проведеното изследване са много добри.

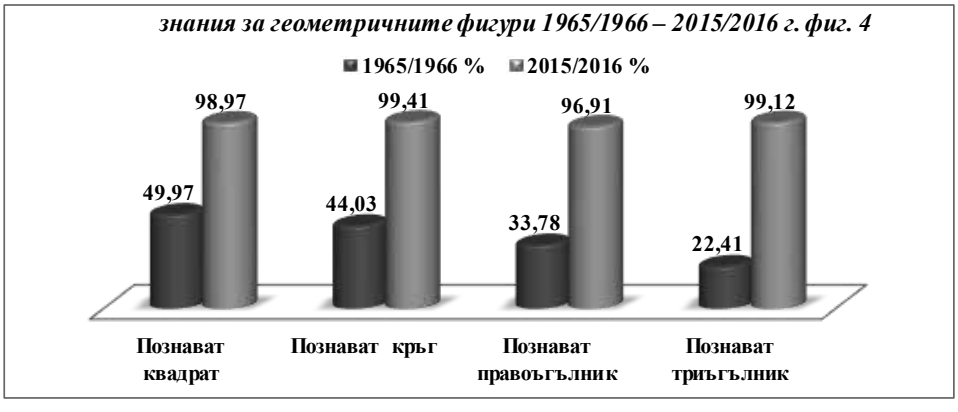
Констатираните знания и умения, които показват бъдещите първокласници при една толкова специална и абстрактна материя, каквато е решаването на задачи и числени изрази, изискват по-гъвкава и по-диференцирана учебно-възпитателна работа в началото на обучението в I клас.

Резултатите от проучване на **знанията за геометричните фигури**: *кръг, квадрат, триъгълник и правоъгълник* са представени в **таблица 6.**

Показатели Таблица 6.	**Изследвани деца 2015/2016 г.**		**Изследвани деца – град 2015/2016 г.**			**Изследвани деца – село 2015/2016 г.**		
	680	**%**	**460**	**брой**	**%**	**220**	**брой**	**%**
1. Познават квадрат	673	**98.97**		457	**99.35**		216	**98.18**
2. Познават кръг	676	**99.41**		458	**99.57**		218	**99.09**
3. Познават правоъгълник	659	**96.91**		445	**96.74**		214	**97.27**
4. Познават триъгълник	674	**99.12**		457	**99.35**		217	**98.64**

Данните от **таблица 6** показват висок процент на знания на децата за геометричните фигури – квадрат 98.97%; кръг – 99.41%; правоъгълник – 96.91% и триъгълник – 99.12%.

Резултатите при децата от град и село са с разлика до 1%, като само при геометричната фигура правоъгълник са в полза на децата от село. Високите резултати от проучването за знанията на бъдещите първокласници за геометричните фигури показват, че не се влияят от социалната и културна среда.



знания за геометричните фигури 1965/1966 – 2015/2016 г. фиг. 4

Динамика. Очевидни са разликите в процентното съотношение на знанията на децата за геометричните фигури от преди 50 години. Познават квадрат – 49.97/98.97; познават кръг – 44.03/99.41%; познават правоъгълник – 33.78%/96.91% и познават триъгълник 22.41%/99.12% (**фиг. 4**).

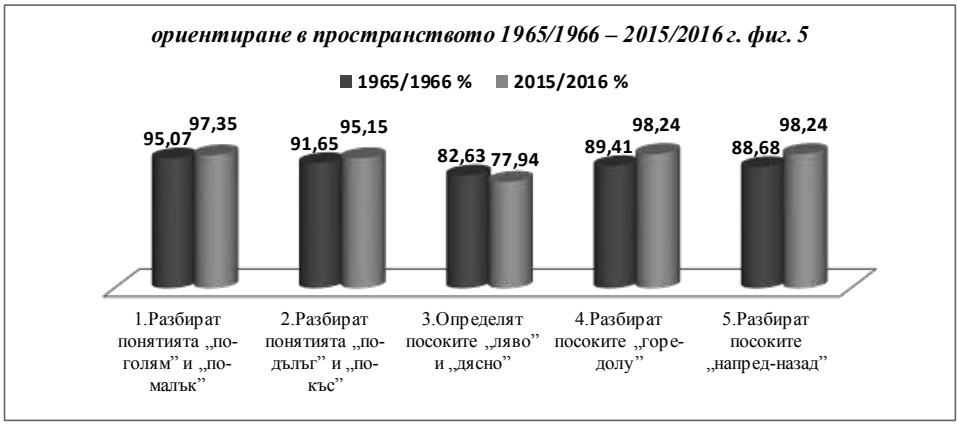
Според резултатите от проучването констатираме, че децата процентно най-добре познават геометричните фигури в следната последователност - кръг, триъгълник, квадрат, правоъгълник.

Знанията и уменията на изследваните деца за **ориентиране в пространството** включват **показателите**, представени в **таблица 7.**

Показатели Таблица 7.	Изследвани деца – 2015/2016 г.		Изследвани деца – град 2015/2016 г.			Изследвани деца – село 2015/2016 г.		
	680	%	460	Брой успели	%	220	Брой успели	%
Разбират понятията „по-голям“ и „по-малък“	662	**97.35**		453	**98.48**		209	**95.00**
Разбират понятията „по-дълъг“ и „по-къс“	647	**95.15**		443	**96.30**		204	**92.73**
.Правилно определят посоките „ляво“ и „дясно“	530	**77.94**		357	**77.61**		173	**78.64**
Разбират посоките „горе-долу“	668	**98.24**		457	**99.35**		211	**95.91**
Разбират посоките „напред-назад“	668	**98.24**		454	**98.70**		214	**97.27**

Разбират понятията „по-голям“ и „по-малък“ - 97.35%, „по-дълъг“ и „по-къс“ – 95.15%, определят „ляво-дясно“ – 77.94% и посоките „горе-долу“ и „напред-назад“ – 98.24%. Затруднения се установяват при определяне посоките – „ляво-дясно“. Очевидно е, че материалната система за отчитане не е напълно изградена при седемгодишните деца.

При съотнасяне знанията и уменията за ориентиране в пространството на децата от град и село се установяват близки резултати, с разлика от 2% до 4% по всички показатели в полза на децата от град, с изключение на определяне посоките „ляво-дясно“, където децата от село дават с 1% по-добри знания.



Динамика. Резултатите от двете проучвания, отразени на **фигура 5,** показват, че разбират понятията: „по-голям“ и „по-малък“ – 95.07%/97.35%; „по-къс“ и „по-дълъг“ - 91.65%/95.15%; посоките „горе-долу“ – 89.41%/98.24%; „напред-назад“ – 88.68%/98.24%, като варират с 2% до 10% в полза на децата от нашето проучване. Знанията за посоките „ляво-дясно“ са в полза на децата от 1965/1966 г. – 82.63%/77.94%. По този показател процентите са най-ниски и в двете проучвания.

Представите за посоките в пространството се формират трудно. Трудностите се дължат на обстоятелството, че те имат относителен, а не абсолютен характер. Независимо от този факт, бъдещите първокласници показват много добра подготовка със знанията и уменията, които притежават за пространствените отношения.

В заключение може да се каже, че проблемът за проверката на знанията и уменията на бъдещите първокласници, разкриването и стимулирането на образователния потенциал на всяко дете и съобразяването с индивидуалните постижения е от съществено значение за подобряването качеството и ефективността на учебно-възпитателния процес.

References:

1. Bijkov, G. I kol. (1988): Pedagogicheska diagnostika. DI „Narodna prosveta", Sofia
2. Zdravkova, St., R. Radev (1980): Prouchvane podgotovkata na badeshtite parvoklasnitsi. Nachalno obrazovanie, br. 7, s. 44-45
3. Dimitrov, D. (1994): Matematicheskata podgotovka na detsata za uchilishte. YUZU-Bl
4. Madjarov, A. (1977): Matematicheskata podgotovka na sedemgodishnite detsa. DI „Narodna prosveta", Sofia

Приложение 1.

Анкетна карта за диагностика на знанията и уменията по образователно направление „Математика“ на деца, завършили подготвителна група

образователни ядра	показатели
Количествени представи и отношения	**I. Броене в прав и обратен ред и от определено число**
	1-4. Броят до 10; до 20; до 50; до и над 100
	5-6. Броят обратно от числото 5; … от числото 10
	7-8. Броят от 3 нататък; … от 10 нататък
	II. Броене на реални и изобразени предмети
	9. Правилно броят конкретни предмети
	10. Правилно броят предмети, изобразени на картина
	III. Знания за цифрите и умения за писането им
	1. Познават цифрите на числата от 1 до 10
	2. Пишат цифрите до 10; 3. Пишат само някои цифри
	4. Пишат огледално някои цифри
	IV.Количества и числа
	1. Правилно означават количество със съответно число
	2. Правилно образуват множество по дадено число
	3. Правилно сравняват множества
	4. Образуват множество по дадено и словесна инструкция „толкова колкото“
	5. Сравняват числа
	6. Образуват множество по дадено и словесна инструкция „с … повече“
	7. Образуват множество по дадено и словесна инструкция „с … по-малко“
	V. Аритметични задачи
	1. Решават задачи от събиране; 2. Решават задачи от изваждане
	3. Решават задачи за събиране на числа; 4. …за изваждане на числа
	5. Разбират, изчисляват и записват сбор на числа
	6. Разбират, изчисляват и записват разлика на числа
Геометрични фигури	**VI. Геометрични фигури**
	1. Познават квадрат
	2. Познават кръг
	3. Познават правоъгълник
	4. Познават триъгълник
Пространствени отношения	**VII. Пространствени отношения**
	1. Разбират понятията „по-голям“ и „по-малък“
	2. Разбират понятията „по-дълъг“ и „по-къс“
	3.Правилно определят посоките „ляво“ и „дясно“
	4. Разбират посоките „горе-долу“
	5. Разбират посоките „напред-назад“

СТРУКТУРНИ КОМПОНЕНТИ НА ПРОЦЕСИТЕ В ПРОИЗВОДСТВЕНИТЕ ТЕХНОЛОГИИ

Керанка Г. Велчева

STRUCTURNE COMPONENTS ON PROCESS IN MANUFACTURE OF TECHNOLOGY

Keranka G. Velcheva

ABSTRACT: The labor for the labor process determines the method and is suitable for the employee (employee group) required for the work at the stage: half a dozen on a task; information and material preparation for work; directly participate in the process of transformation on the subject of labor in response to production or functional technology; betrayed for a task.

KEY WORDS: work process, production process, process technology

Изследването е финансирано по проект № РД-08-130/07.02.2018 г.
от параграф на фонд „Научни изследвания“
на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

В ежедневната употреба технологията се разбира като чисто техническа наука. Трябва да се отбележи, че такова представяне е исторически обяснимо (за пръв път понятието „технология“ се появява през XIX век и се свързва с индустриалното производство, което е предимно машинно производство). Съвременното съдържание на понятието „технология“ е по-разнообразно. Наред с традиционната фраза „технология на промишленото производство“ през втората половина на XX век се появиха термините „информационна технология“, „технология на мисленето“ и дори „технология на творчеството“. Освен това съществената част от понятието „технология“ се разпространи в сферата на производството на услуги (изкуство, литература и др.).

Терминът „технология“ се формира от гръцките думи „ techne „ и „ logos“ (techne - умение, изкуство, logos - наука, преподаване). В буквален превод технология означава – науката (преподаването) за уменията, изкуството. В трудовия процес човекът изразходва по определен начин своята умствена и физична енергия и се проявява като притежател на работна сила. Тази именно способност на човека да се труди е едно от най-важните условия на производството.

Технологията интегрира знания от много области и не може само да се сведе до физика, химия или друга наука за природни процеси, тъй като нейният предмет е умението да се използват и управляват естествените процеси при изкуствени производствени условия.

Като обобщим горното, можем да формулираме следната кратка дефиниция: технология – науката за майсторство в процесите на създаване на стоки. В технологията в приложен смисъл се реализират (материализират) идеите за моделите на производство на специфични видове материали и нематериални стоки. Само когато дадено лице притежава технология, има възможност за многократно възпроизвеждане на процеса на производство на продукти с определени потребителски свойства, съгласно известен преди това алгоритъм. Технологии като наука, като изучава:

- същността (съдържанието) на производствените процеси от различни видове различни стоки и услуги;
- взаимни вътрешни връзки между уменията и труда за производство на продукти;
- модели на развитие на процесите на производство на стоки и услуги въз основа на постигнатото ниво на познаване от човека на света около него.

Тъй като обективните закони на заобикалящия свят са в основата на технологията, последната може да бъде възпроизведена и повторена толкова пъти, колкото искате.

Най-често срещаната класификация на технологиите е (процесите на създаване на различни ползи) според вида на получената стока или резултат. Според нея технологиите са разделена на ***материални*** (създаване на материални продукти) и ***нематериални или социални*** (създаване на нематериални стоки). Нематериалните технологии включват образование, наука, здраве, култура, литература, изкуство и др. Голяма част от *материалните технологии* са машинно-базирани, т.е. наборът от технологични действия върху суровините се извършва главно от машини, устройства, технически средства и устройства. При *социалните технологии* също се използват технически средства, но те не създават директно резултат, те са от второстепенно значение. Например резултатът от работата на учителя няма да зависи в значителна степен от материала, от който се състои бюрото, зад който стоят учениците, или от борда, на който учителят пише. Следователно, когато се постигне крайният резултат в материалните технологии, ролята на машините е голяма, а в нематериалните - хората, техните професионални качества. Източникът на технологично развитие са постиженията на технонауката, науката, която обхваща законите на технологичното развитие [9].

В контекста на определението за технология като елемент на производството е важно да се отделят понятията „техника“ и „технология“. За съжаление, доста често тези термини се считат за идентични по съдържание.

Техниката за производството е представена от оборудване – различни машини, съоръжения и устройства. Очевидно е, че в техническото устройство, използвано за изпълнение на различни технологични процеси, за производството на даден продукт, но оборудването – това не е технологията, тъй като производствения процес технология може да се реализира без помощта на техники (например, в случай на плавателни съдове, занаятчийското производство).

За производството на всеки продукт е необходима информация за ресурсите и средствата за производство (технически науки – материали, машини и теория за механизми, съпротивление на материалите, и т.н.), което съответства на организацията на производството, доставката, контролът, анализът и т.н. (областта на икономическите науки). Целта на всеки обект, създаден от хората (по-специално производството), е да изпълнява определена функция по даден обект. Основната функция на производството е да осигури на обществото необходимите стоки (стоки и услуги). И това е естествено, тъй като в основата на съществуването на обществото е желанието му да произвежда стоки и услуги.

В допълнение, цялото производство се основава на трудовата активност на хората. Поради това са необходими знания за трудовия процес и най-важното – как да се предизвика интересът на човека към активна работа.

Фиг. 1. Структура на процесите в производствените технологии

Трудов процес

Трудовият процес е съвкупност от действия по целенасоченото изменение на предметите на труда. Неговата организация осигурява изпълнение на поставените задачи с минимални загуби, ефективно използване на оборудването, приспособленията и инструментите, високо качество на продукцията.

Съдържанието на трудовия процес определя методите и подходите на работниците (група работници), необходими за изпълнение на работата по всички стадии:

- получаване на задачите;
- информационната и материална подготовка на работата;
- непосредственото трудово участие в процеса на преобразование на предметите на труда в съответствие на производствената или функционалната технология;
- предаване на изпълнената задача.

Фиг. 2. Състав на трудовия процес

При анализиране на трудовия процес по отношение на „*трудов признак*“ **трудовото движение** се явява най-диференцираният елемент за раздробяване на операцията. То представлява еднократно изместване на работния орган на изпълнителя (тяло, крак, ръка, китка на ръката, пръсти), за да може да се движи, да се комбинира, да се освободи обектът, да се поддържа в покой. с цел взимане, преместване, Процесът на извършване на всички тези действия, като правило, се контролира от сетивните органи, които коригират посоката, скоростта и точността си. Например "протягане на ръка до инструмента", "вземане на инструмент".

Трудовото действие е логически завършен сбор от работни движения, извършвани без прекъсване от работните органи на човек с непроменени предмети и средства за труд. Например "включете надлъжното подаване на супорта на струга", "вземете инструмента", "поставете детайла".

Трудовият метод (прийом) е завършен сбор от трудови действия на работника, характеризиращ се с определена крайна цел и представляващ технологично завършена част от операцията от няколко трудови действия. Например, "установяването на детайла в патронника на струга" има определена и крайна цел: да закрепи заготовката в патронника. Той включва следните стъпки: поднасяне на заготовката към патронника и я поставете в него.

Работните методи, в зависимост от целта, са разделени на: основни (технологични); спомагателни.

Основните (технологични) методи са предназначени за непосредствено осъществяване (реализиране) на целта на дадения технологичен процес при промяна на физикохимичните свойства, формата или положението на предметите на труда.

Целта на спомагателните методи е да се осигури подготовка за изпълнение на основните методи.

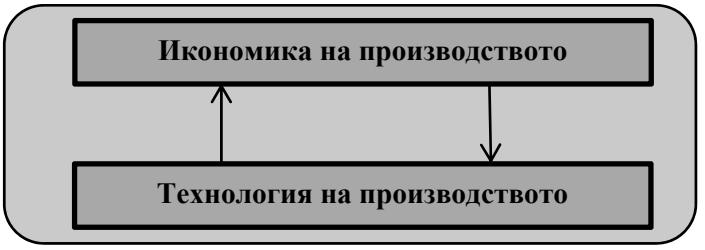
Операцията е завършена част от технологичния процес за едновременно обработване на един или повече обекти на труд, извършвани на едно работно място от една или група работници или без тяхното участие. Операцията е основен обект на планиране, счетоводство, контрол на производствения процес, както и за нормиране на труда.

От фигура 1 става видно, че в йерархичната структура на процесите в производствените технологии най-всеобхватен е *трудовият процес*, който може да има един или *n-броя производствени процеси*. В структурата на производствените процеси влиза един или *n-броя технологични процеси*.

За да се изследва и изучи същността на производствения процес, е необходимо да се разбере кои функционални елементи се състоят от него. С тази цел са разграничени две групи действия в системата на производствения процес:

- **основна**, директно трансформация на обекта на труда в продукт. Този набор от действия традиционно се нарича технология на производство;
- **спомагателни**, които осигуряват необходимите условия за изпълнение на функционална група от действия. Те включват: материално и техническо снабдяване, разпределение на стоки, организация на производството, управление, счетоводство, анализ, контрол на икономическите дейности, възнаграждение на служителите и др. Тази група действия се нарича икономическа дейност или икономика на производството.

По този начин технологиите и производствената икономика образуват неразделен производствен процес или система на производствения процес.



Фиг. 3. Система на производствения процес

Съотношението на фигура 3 показва, че технологичните и икономическите компоненти в производствения процес силно си взаимодействат. Местоположението на производствената икономика върху производствената технология отразява факта, че икономическата дейност е основна, а технологичната е подчинена (управлявана). Този подход към изучаването на производството дава възможност да се осъществи огромното значение на икономическата дейност: като всеки контролен елемент на системата, производствената икономика е отговорна за качеството и ефективността на използваната производствена технология.

По този начин производствената дейност е основа за съществуването както на индивида, така и на обществото като цяло. Ето защо всички държави, осъзнали значението на производствената дейност, се стремят към неговото усъвършенстване и развитие [9].

Производствен процес

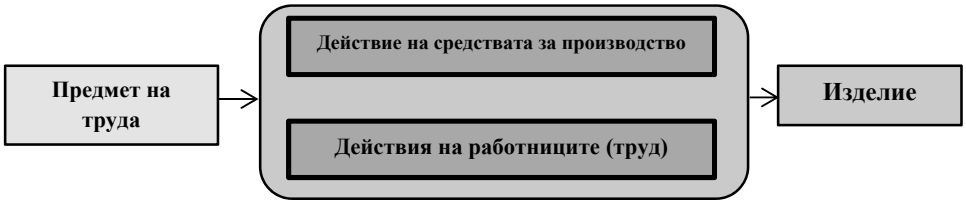
Производственият процес има обективен характер, поради което моделите на неговото прилагане не са твърдо свързани с така наречените социални формирования, политически течения и видове икономика (планирани, пазарни и т.н.). Всяка социално-икономическа формация е необходима, за да се реши задачата за производство на стоки и услуги, за да се осигури нейното препитание.

Решаването на проблема с производството на стоки и услуги е осигуряването на трудова заетост на членовете на обществото. Очевидно е, че различните социално-икономически формации и видове икономики създават неравностойни условия за развитието на производството, което води до различни резултати. За да се разберат какви условия трябва да се създадат за успешното развитие на производството, е необходимо да се идентифицират и изучат общите модели на неговото формиране, функциониране и развитие.

Трябва да се отбележи, че производственият процес се изучава от различни страни: технологичната дейност се изучава по технология, икономика – по икономика. Въпреки че темите на изследването на технологиите и икономиката са различни, двете научни насоки преследват една цел: с най-ниска цена, за да се гарантира най-голямото освобождаване на стоките. Единството на целта се обяснява с обективното единство и неделимост на производствения процес.

За да се изучи същността на производствения процес, е необходимо да се разбере кои функционални елементи се включват в него. С тази цел са разграничени две групи действия в системата на производствения процес:

- основна, директна трансформация на обекта на труда в продукт. Този набор от действия традиционно се нарича технология на производство;
- помощни средства, които осигуряват необходимите условия за изпълнение на функционална група от действия. Те включват: материално и техническо снабдяване, разпределение на стоки, организация на производството, управление, счетоводство, анализ, контрол на икономическите дейности, възнаграждение на служителите и др. Тази група действия се нарича икономическа дейност или икономика на производството.



Фиг. 4. Схема на производствен процес

Във външната си проява производственият процес е комбинация от действията на средствата за производство и работниците в превръщането на суровините и полуфабрикатите в готови продукти (фиг. 4). В производствената сфера производственият процес традиционно се разбира като набор от действия на работниците и оборудването, необходими за производството или ремонта на продукти в дадено предприятие.

Съдържателна характеристика на елементите на производствените процеси включва:

1. Получаването, транспортирането и съхраняването на суровини, материали и полуфабрикати.
2. Подготовка на средствата на производство (инструменти, приспособления и машини) и организиране на работните места.
3. Разработване на технологична документация.
4. Изработване на специфични и нестандартни инструменти, приспособления и машини за конкретното производство.
5. Изработване/доставяне на заготовките за отделните детайли.
6. Обработване на заготовките до получаване на детайли с предварително зададени размери, свойства и форма.
7. Сглобяване на детайлите в готово изделие.
8. Контрол.
9. Боядисване, опаковане на готовите изделия.

10. Складиране на готовата продукция.

11. Транспортиране до потребителите.

Така посочените елементи на съдържателната характеристика на елементите на производствените процеси не са окончателни, те могат да се допълват според вида на готовите изделия [1, 9].

Технологичен процес

Технологичният процес е част от производствения процес, която е непосредствено свързана с изменението на формата и свойствата на материала на заготовката в процеса на обработване до получаване на готово изделие (детайл). Технологичният процес е пряко свързан с обработването на детайлите.

Процесът по сглобяване на отделните детайли във възли, машини и съоръжения се нарича технологичен процес на сглобяване.

От горе казаното различаваме два вида технологични процеси:

- *технологичен процес за обработване;*
- *технологичен процес за сглобяване.*

Обработването на суровините и полуфабрикатите в детайли и тяхното сглобяване (в смисъл технологичен процес) се извършва на определено работно място от един или група работници. *Работно място* се нарича част от производствената площ с принадлежащото и оборудване и обзавеждане (машини, приспособления, инструменти, работни маси, инструментални шкафове, технологична документация и др.).

Технологичният процес се състои от n-броя технологични операции. ***Технологичната операция*** е завършена част от технологичния процес за изработването на един детайл или сглобяването на един възел, която се изпълнява непрекъснато от един или няколко работници на едно работно място.

Определение дава и четирите основни признака на операцията – постоянство на обекта, субекта и работното място на производството и непрекъснатост на процеса.

В структурата на технологичната операция има приемственост на технологичния признак на трудовия процес, т.е. отново се явяват следните компоненти:

- ***установка*** – установката е част от операцията, която се извършва при едно установяване (закрепване) на заготовката върху машината за обработването и, или в съответното приспособление при сглобяването.
- ***позиция*** – позицията е част от установката, която се извършва при непроменящо се положение на заготовката спрямо координатната система на машината.

Трябва да се отбележи, че редица металорежещи машини разполагат с възможност или чрез собствените си механизми (машини с цифрово програмно управление), или чрез допълнително приспособление (делителен апарат на фрезова машина) да променят разположението на заготовката спрямо координатната система на машината, т.е. да препозиционират заготовката.

Препоръчително е установките да се заменят с позиции. Това винаги води до повишаване на точността на обработването (съответно на качеството на изделието), защото точността на механизмите на машината винаги гарантират по-високо качество в сравнение с установяването и много често до съществено намаляване на времето за работа, а с това и на производствените разходи.

- ***преход*** - преход е завършена част от операцията, при която се обработва една повърхнина (няколко повърхнини) чрез един инструмент (няколко инструмента или един комбиниран инструмент) и при непроменящи се елементи на режима на рязане. Тук изрично трябва да се отбележи, че само в този случай под елементи на режима на рязане се подразбират дълбочината на рязане t, mm, подаването s, mm/tr (mm/min) и честотата на въртене n.

Промяната на всеки един от трите елемента – обработвана повърхнина, инструмент или елементите на режима на рязане води до нов преход. При сглобяването на изделията под преход се подразбира присъединяването на един детайл или един сглобен възел към съответния базов детайл.

- ***ход*** (***проход*** – наименованието се ползва в по-стари издания учебници) е част от прехода, отнасяща се до еднократно преминаване на инструмента по дължината на обработваната повърхнина. В редица случаи прибавката, която трябва да се отнеме, изисква значително по-голяма мощност за обработване, отколкото е мощността на съоръжението. Това налага такава прибавка да се снема на няколко пъти (хода), като най-често не се променят елементите на режима на рязане [1].

Основание за подробно разглеждане на процесите в производствените технологии е тяхното място в подготовката на бъдещи учители по „Педагогика по обучението по техника и технологии“ – учебните дисциплини „Поливалентни технологии“; технологичните практикуми и др. [3]. Съгласно нормативните документи за образователна област по Технологии и предприемачество от в учебните програми на основното образование и първи гимназиален етап [4, 6, 7, 10, 11, 12, 13]. В следващите таблици е направен анализ за мястото на производствения и технологични процеси и техните елементи по класове.

Таблица №1 I клас

Области на компетентност	**Знания, умения и отношения**	**Нови понятия**
Планиране и обработка	*Обработва хартия и картон, природни, текстилни и отпадъчни (подръчни) материали.*	работно място план за работа
	Прилага операциите рязане, биговане, прегъване, връзване, съединяване и оцветяване	трудов процес

Таблица №2 III клас

Области на компетентност	Знания, умения и отношения	Нови понятия
Планиране и обработка	*Познава необходимостта от повторна преработка на материалите*	рециклиране
Професии и предприемачество	*Разказва за производството на конкретен продукт.*	производител производство

Таблица №3 IV клас

Области на компетентност	Знания, умения и отношения	Нови понятия
Планиране и обработка	*Планира самостоятелно технологичните етапи при изработване на изделие.*	технологичен процес
Уреди, машини, механизми	*Уреди, машини, механизми*	уреди машини механизми

Таблица №4 V клас

Теми	Компетентности, като очаквани резултати от обучението	Нови понятия
3. Технологии **3.1. Съединяване на детайли** **3.2. Изработване на изделия от дървесни материали**	*Разчита технологична карта* *Познава и осъществява технологични операции за обработка на дървесина.* *Подбира и използва инструменти и приспособления за осъществяване на технологичен процес.*	технологична карта технологична операция изделие
5. Икономика **5.2. Производство, търговия и услуги**	*Познава и разграничава производството, търговията и услугите, като основни икономически дейности.* *Разграничава потребител от производител и определя основни разлики в дейностите, които те извършват.*	икономика производство производител потребител търговия

Таблица №5 VI клас

Теми	Компетентности, като очаквани резултати от обучението	Нови понятия
3. Технологии **3.1. Съединяване на детайли**	*Познава последователността на технологичните операции, инструментите и приспособленията за нитоване и спояване.*	нит нитоване спойка спояване поялник
5. Икономика **5. 1. Специализация и разделение на труда**	*Познава и разбира специализацията и разделението на труда като основни фактори за ефективността на производството на стоки и услуги.*	специализация на труда разделение на труда ефективност на производството.

Таблица №6 VII клас

Теми	Компетентности, като очаквани резултати от обучението	Нови понятия
2. Техника **2.2. Градивни елементи на технически обекти.**	*Познава градивните елементи на техническите обекти и системи*	Т техническа система
3. Технологии **3.1. Монтажни и довършителни операции.**	*Осъществява монтажни и довършителни операции с ръчни и електромеханични инструменти и приспособления* *Организира работното си място и използва подходящи предпазни средства при работа с обработваща и монтажна техника.*	електромеханични инструменти

Таблица №7 VII клас

Теми	Компетентности, като очаквани резултати от обучението	Нови понятия
2. Техника **2.2. Градивни елементи на технически обекти.**	*Познава градивните елементи на техническите обекти и системи*	Т техническа система
3. Технологии **3.1. Монтажни и довършителни операции.**	*Осъществява монтажни и довършителни операции с ръчни и електромеханични инструменти и приспособления* *Организира работното си място и използва подходящи предпазни средства при работа с обработваща и монтажна техника.*	електромеханични инструменти

Таблица №8 VIII клас

Теми	Компетентности, като очаквани резултати от обучението	Нови понятия
1. Професия и кариера **1.1. Професии и трудова среда**	*Проучва и описва професии в обработващата промишленост, търговските и битовите услуги, включващи прости и рутинни дейности.* *Установява съответствието между трудов процес и трудова среда на дадена професия.*	трудов процес трудова среда
1.2. Професионален избор	*Познава средствата и предмета на труда на професии, включващи прости и рутинни дейности.* *Определя своя тип личност, на който съответстват професии от производството и услугите.*	трудова дейност средства на труда предмет на труда работно място
4. Технологии **4.2. Технологично планиране и проектиране**	*Различава материални, енергетични и информационни технологии.* *Проектира технологичен процес за осъществяване на собствена идея.* *Описва технологичната последователност на операциите за изработване на изделие.* *Изготвя технологична документация.* *Познава възможности за компютърно проектиране.*	технология технологично планиране технологична документация проектиране проекти в производството проектиране на технологичен процес компютърно проектиране

Таблица №9 IX клас

Теми	Компетентности, като очаквани резултати от обучението	Нови понятия
4. Технологии **4.1. Автоматизирани системи в производството и услугите**	*Познава особеностите и ролята на механизацията и автоматизацията.* *Познава предназначението и описва принципа на действие на автоматични устройства и гъвкави автоматични производствени системи.* *Демонстрира с компютърен модел автоматизиран технологичен процес*	механизация на производството автоматизация автоматизирана система автоматичен цех автоматичен завод

4.2. Роботизирани технологии	*Обяснява модел на роботизирано работно място.* *Познава възможности за компютърно управление при създаване на безлюдни заводи и в научноизследователската дейност.*	робот роботизирани технологии роботика
4.3. Производствен процес и трудова среда	*Описва форми на организация на производствения процес, като посочва предимства и недостатъци.* *Обяснява характеристиките на трудовата среда и посочва ползата от интегрирано работно място.*	организация на производствения процес автоматична линия гъвкава автоматизирана производствена система технологична система трудова среда интегрирани работни места

В заключение можем да кажем, че цялото производство се основава на трудовата активност на хората. Поради това са необходими знания за трудовия процес и най-важното – как да се предизвика интересът на младите хора към активна работа (в т.ч. и в областта на социалните технологии). При производството на духовни стоки се изисква допълнителна информация от областта на хуманитарните науки. Така практически цялата сфера на съвременното научно познание е покрита. И това е естествено, тъй като основата на съществуването на обществото е да се създаде производство. Следователно, всички знания, които човек получава за своя живот, той използва с различна степен на умения в бъдещи професионални дейности. Различните видове професионални човешки дейности по същество се свеждат до ролята на изпълнителя на определена технология.

Процесът на производство на всеки продукт се основава на използването на естествени процеси, протичащи в съответствие със законите им. Човекът с помощта на науката познава тези обективни процеси и ги използва в изкуствено създадени производствени условия. В същото време технологията е източник на неограничено развитие на производството и обществото. Това е технологичното развитие на производството, което осигурява сегашните постижения на човешкото общество. Тя ще продължи да бъде определящата връзка в развитието на световната цивилизация.

References:

1. Gencheva, M. (2002): *Osnovi na tekhnologichnite protsesi. Rŭkovodstvo*. (Fundamentals of technological processes) Universitet·sko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski" ISSN 954-577-141-0.
2. Georgieva, Sn. (2017): *Rolya na algoritmite v protsesa na usŭvŭrshenstvane na komunikativnite umeniya na uchenitsite.* (The Role of Algorithms in the Process of Improving the Communicative Skills of Students). // SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor. ISSUE 35, July 2017, ISSN: 2367-5721, pp. 160 – 174
3. ZAKON za vissheto obrazovanie. https://www.mon.bg/bg/57
4. ZAKON za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie (Obn., DV, br. 79 ot 13.10.2015 g., v sila ot 1.08.2016 g., …, br. 58 ot 18.07.2017 g., v sila ot 18.07.2017 g. https://www.mon.bg/bg/57
5. ZAKON za profesionalnoto obrazovanie i obuchenie (Obn., DV, br. 68 ot 30.07.1999 g., …, izm., br. 58 ot 18.07.2017 g., v sila ot 18.07.2017 g.) https://www.mon.bg/bg/57
6. NAREDBA № 5 ot 30.11.2015 g. za obshtoobrazovatelnata podgotovka (Obn. – DV, br. 95 ot 08.12.2015 g., v sila ot 08.12.2015 g.) https://www.mon.bg/bg/100104
7. Peĭcheva, Ĭ. (2015): *Konstruktivistki podkhod pri formirane na klyuchovi kompetentnosti v tekhnologichnoto obuchenie v nachalna uchilishtna stepen.* (Constructivist approach to forming key competences in technology education at elementary school level). // sp. „Obrazovanie i tekhnologii" 6/, gr. Burgas, izd. „Izkustva", pp. 157 – 159.
8. Vasilev, V. (2015): *Prilozhenie na interaktivno obuchenie v obrazovatelniya protses.* (Application of interactive learning in the educational process) //Godishnik na Shumenskiya universitet „Episkop Konstantin Preslavski", Tom KHÍKH D, Pedagogicheski fakultet, Shumen, pp. 70-75
9. Sadovskiĭ, V.V. (2008): *Proizvodstvennye tekhnologii: uchebnik.* (Production technologies: a textbook) Minsk: BGÉU, s. 431
10. Toncheva, N., (2011): *Softuerni tekhnologii za sŭzdavane na didakticheski materiali v obuchenieto po matematika.* (Software for the technology behind the didactically materialized training in mathematics) Universitet·sko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski", ISBN: 978-954-577-577-2, Shumen, 140s
11. Uchebna programa po Tekhnologii i predpriemachestvo za Í i V klas (obshtoobrazovatelna podgotovka). Uchebni programi za I i za V klas v sila ot uchebnata 2016/2017 godina, utvŭrdeni sŭs Zapoved № RD09-1857 ot 17.12.2015 g. https://www.mon.bg/bg/28
12. Uchebna programa po Tekhnologii i predpriemachestvo za ÍÍ, VÍ i VÍÍÍ klas (obshtoobrazovatelna podgotovka). Uchebni programi za IÍ, VÍ i VÍÍÍ klas v sila ot uchebnata 2017/2018 godina, utvŭrdeni sŭs Zapoved № RD09-301 ot 17.03.2016 g. https://www.mon.bg/bg/28
13. Uchebna programa po Tekhnologii i predpriemachestvo za ÍÍÍ, VÍÍ i ÍKH klas (obshtoobrazovatelna podgotovka). Uchebni programi za IÍI, VÍI i IX klas v sila ot uchebnata 2018/2019 godina, utvŭrdeni sŭs Zapoved № RD09-1093/25.01.2017 g. https://www.mon.bg/bg/28

ПРОБЛЕМЪТ С АГРЕСИЯТА ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА УЧИТЕЛИТЕ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ

Крум Ст. Минев

THE AGGRESSIVENESS TOPIC LOOK THROUGH THE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT

Krum St. Minev

ABSTRACT: This report is based on a survey conducted with teachers of physical education and sport. His goal was to explore their observations for the aggression in the sport and the educational process in physical education in the Bulgarian school.

KEY WORDS: aggression, sport, physical education and sport, the educational process

Изследването е финансирано по проект № РД-08-134/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

ВЪВЕДЕНИЕ

Проявите на агресивно поведение на човека, което се изразява в различни форми на насилие, е все по-често срещано явление. Различни причини детерминират тези прояви, като три са основните научни теории. Първият тип са инстинктните теории. Те разглеждат човека като агресивен по природа. Вторият тип е теорията за фрустрацията, която обяснява агресивността като следствие от разминаването между субективно изградените очаквания у човека и реалностите от обективната действителност. Третият тип е теорията за научаване на агресивност. Според тази теория агресивността може да бъде усвоена по пътя на подражанието и да се превърне в модел на поведение. Агресия е понятие в психологията и психопатологията, с което се означава регистър от поведения, насочен към нанасяне на вреда на другия или на себе си. Под агресивност можем да разбираме също така свойство на личността, характеризиращо се с наличие на деструктивни тенденции. Според Л. Левтерова агресията е: „*Всяка форма на поведение, вследствие на която е налице*

оскърбление, обида или нанесена вреда на друго лице, което не желае и не е демонстрирало подобно поведение“ [5]. Агресивността както всички свойства има степен на изразеност, като нейното отсъствие води до *пасивност,* а прекомерното ѝ развитие пък определя личността като конфликтна [8].

Психологията разграничава няколко форми на проявление на агресията. Телесната агресия е готовността за физически сблъсък, а вербалната се изразява с обидни думи и заплахи. Друга форма на проява на агресия е *опозиционното поведение*, като учениците, показващи такова, биват наричани „*твърдоглави*“ или „*инати*“. Те много трудно и неохотно изпълняват това, което се иска от тях. Същевременно опозиционното поведение в приемливи граници се окачествява като полезно, защото помага на индивида да отстоява правата си.

Друг аспект на агресията са скритите форми - индиректна агресия, ревност и омраза и агресивно недоверие. Агресивното поведение на младежите се проявява все по-често в отношения и действия, насочени към себе си т.нар. „*вина след агресия*“. Тя се изразява в склонност на личността да се самоизмъчва, поради това, което е сторила. Това произтича от вътрешната ѝ неувереност, „*подценяването*“ на собствената личност и страхът да бъде самата себе си.

Независимо от аспекта на проявление и формата, агресията намира условия на изява на широкото спортно поле. В последно време има основания да считаме, че негативните примери от големия спорт се пренасят и в училищната среда, особено в сферата на училищното физическо възпитание и спорт, където те са скрити или явни, индивидуални или колективни. Безспорно, поради естеството на професионалната си ангажираност, най-честите регистратори на агресивните актове са учителите по физическо възпитание и спорт. В тази връзка, при провеждането на нашето изследване, ние логично насочихме вниманието си към тях. Контингентът изследвани лица се формира от учители от всички училища на община Шумен по метода на отзовалите се. Анкетата съдържаше шестнадесет въпроса с алтернативни отговори.

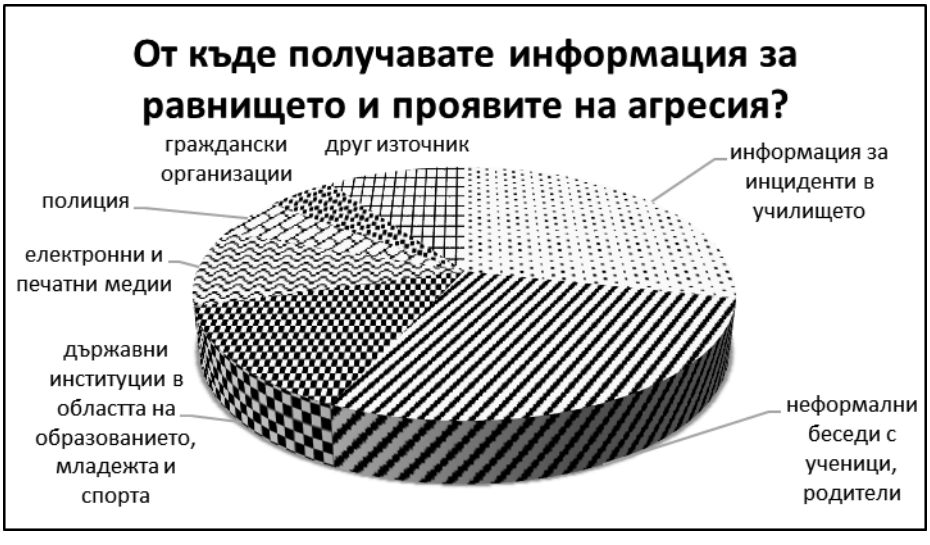
РЕЗУЛТАТИ

От отзовалите се на проучването 30 учители, 17 (57%) са мъже, а 13 (43%) са жени.

Отговорите на въпроса „*Какъв трудов стаж имате по специалността*“ (фиг.1) разкриват, че преобладават учителите със стаж повече от 10 години – 67%.

Фиг. 1

Това позволява да допуснем, че те имат продължителни наблюдения върху изследвания проблем. Същото от своя страна е предпоставка за успешна диагностика на факторите за проявлението и идентифициране на средствата и методите за профилактика на агресията.

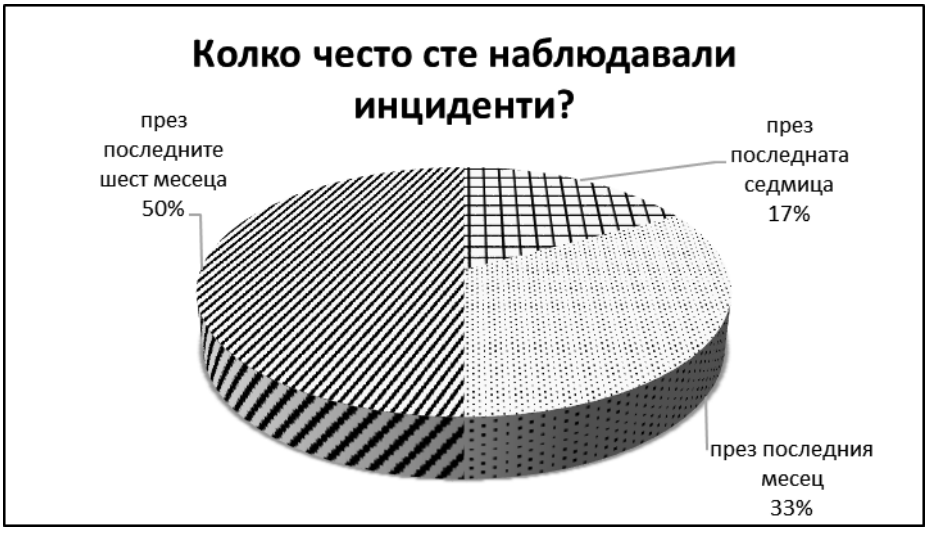


Фиг. 2

Въпросът „*Бихте ли посочили, от къде получавате информация за равнището и проявите на агресия в масовия спорт в училище?*“ цели разкриването на изворите на информационния поток. Графиката на фиг. 2 сегментира посоката на осведоменост: *информация за инциденти в училището* – 29%,

неформални беседи с ученици и родители – 29%, *държавни институции в областта на образованието, младежта и спорта* – 14%, *електронни и печатни медии* – 10%, *полиция* – 5%, *граждански организации* - 5%, от *друг източник*: - 10%.

Честотата на инцидентите, *свързани с агресия в училище,* е представена на фиг. 3: а) през последната седмица – 17%, б) през последния месец – 33%, в) през последните шест месеца – 50%. Обобщението, което допускаме в този аспект, е, че честотата е силно вариативна във времето. Освен това върху този показател влияят скрити фактори, които при определени ситуации се активират, а в други случаи са *„тлеещи"*. Това изисква постоянна превантивна готовност за среща с агресивността и адекватна реактивност за нейното неутрализиране със средства и методи, които зависят от конкретиката на агресивността – виж. фиг. 4.



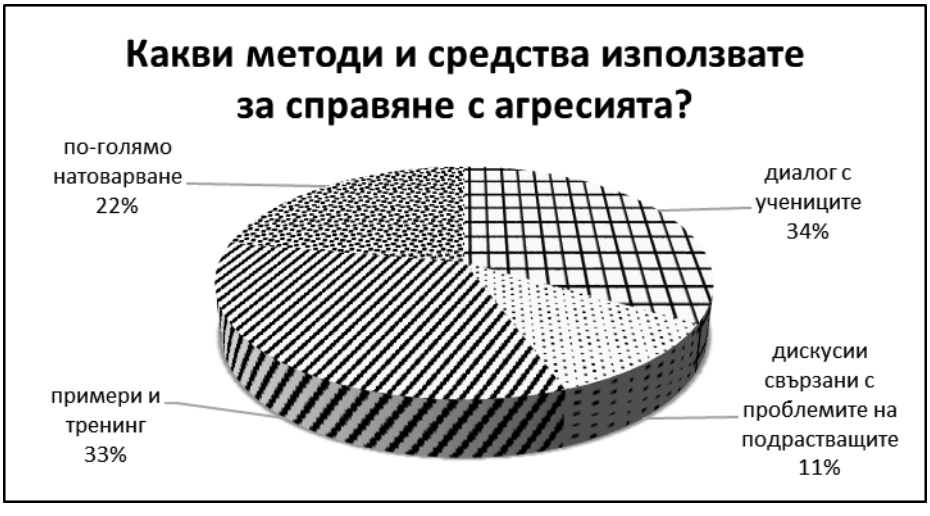
Фиг. 3

Най-често се наблюдават *следните видове агресия* - фиг. 4: телесна – 27%, вербална – 36%, индиректна – 9%; опозиционно поведение – 9%; агресивна раздразнителност – 0%; агресивно недоверие – 9%; ревност и омраза – 0% и вина след агресия – 9%.

Фиг. 4

Въпросът *„Какви методи и средства използвате за предотвратяване и справяне с агресията?“* (фиг. 5), разкрива спецификата на инструментариума за противодействие на деструктивното поведение: диалог с учениците – 33%, дискусии, свързани с проблемите на подрастващите – 11%, примери и тренинг за справяне с агресията – 33% и интензивни спортни дисциплини (по-голямо натоварване) – 22%.

Нашето проучване разкрива, че няма учители, които да не могат да се справят с агресивните прояви сред учениците, което е отличен атестат за качеството и професионалните компетенции на спортните педагози в община Шумен.

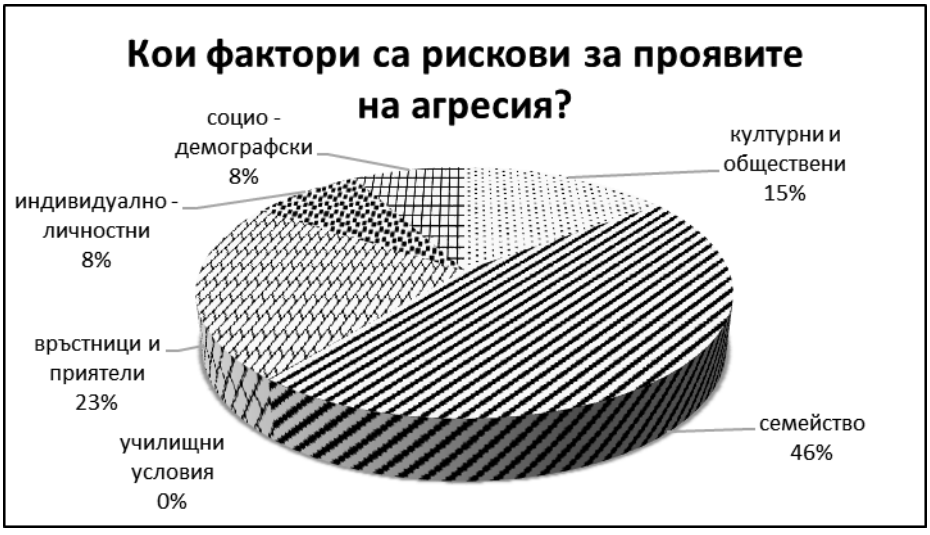


Фиг. 5

Разширяването на уменията и компетенциите и психо-физическата готовност на учителите за неутрализиране на агресивни конфликти изисква богатия информационен ресурс в този аспект. Информация по този въпрос намираме в отговорите по въпроса: „*Нуждаете ли се от допълнителна информация по въпросите на агресията и методите за нейната превенция?*“(фиг. 6). 66% от учителите смятат, че имат нужда от допълнителна информация по въпросите, свързани с агресията, 17% не могат да преценят и 17% смятат, че не им е необходимо.

Фиг. 6

Една от възможностите за създаване специализиран инструментариум у учителите за превантивно действие или справяне с различните форми на проявление на агресията е участието им в професионални квалификационни форми по тези проблеми. 67% от учителите в община Шумен са участвали в различни инициативи и практики, ориентирани към проблемите на агресията, но все пак 33% (което не е малко) от тях остават встрани от тази все по-налагаща се необходимост. За това трябва да бъдат уведомени и активирани съответните институции.



Фиг. 7

На въпроса „*Кои фактори според Вас са рискови за проявите на агресия в училище?*“ (фиг.7) разпределението на отговорите е следното: културни и обществени – 15%, семейство – 46%, връстници и приятели – 23%, училищни условия – 0%, индивидуално-личностни – 8%, социо-демографски - 8%. Анализът на отговорите определя като ударен участък семейството, а *училищните условия* според учителите са нулеви. С това фактически се проявява бягство от педагогическата отговорност, защото всеизвестно от многолетната история на педагогиката е доказано, че именно организацията и управлението на дейността по физическо възпитание и спорт в училище е ударният участък на превантивната дейност.

Според отговорите на въпрос № 15 „*Работи ли училището по програма за превенция на агресията?*“: 83% от тях отговарят: да, като е посочена и програма, по която се работи в тази насока с название „*Заедно можем*“. 17% от учителите отговарят, че не могат да отговорят на този въпрос, тъй като нямат достатъчно информация по въпроса.

Фиг. 8

Според отговорите на въпрос № 16 *„Съществува ли в училището механизъм за справяне с агресията?“* (фиг.8) всички учители посочват, че училището има механизъм за справяне с агресията, което е отличен показател за работата по този проблем в училищата в община Шумен. 66% от тях отговарят само с *да*, докато останалите 34% посочват и конкретния механизъм: за 17% от тях той е *„среща родители-психолози“*, а за останалите 17% – *„чрез училищните педагози“*.

Задоволително е, че нито един учител не е посочил отговора: *не мога да отговоря на този въпрос, нямам достатъчно информация.*

ИЗВОДИ

Теоретичният анализ и подготовката на инструментариума на изследването разкри, че проблемът с агресията в сферата на училищното физическо възпитание и спорт става все по-актуален и изискващ неговото перманентно наблюдаване и управление.

Анализът на резултатите от изследването разкри, че честотата на проявление на агресия в уроците физическо възпитание и спорт е сравнително ниска. Същевременно съществуват скрити детерминанти и фактори, които могат да екскалират тези процеси. Тяхното познаване и отношението на учителите по физическо възпитание и спорт от община Шумен могат да бъдат оценени като положителни.

Данните от проведената анкета разкриха обаче и един тревожен факт – макар и малък процент (33%) от учителите не са посещавали специализирани курсове за превенция и борба с проявите на агресия. Това демонстрира нуждата от провеждането на такива на територията на община Шумен и е сигнал в тази насока към компетентните и ангажирани в тази област институции.

От проведената анкета с учителите могат да се извлекат важни заключения за проблемите свързани с агресията в учебния предмет „Физическо възпитание и спорт", а по много други направления. Това ни навежда на мисълта, че по-честата комуникация на държавните и неформални институции с тях би било от голяма полза за подобряване на учебния процес и състоянието на социалната среда в училище.

References:

1. Aleksieva, P., K. Yaneva. (2005): Fizicheskoto vuzpitanie i sportut v uchilishte – preventshiya na agresivnoto povedenie, 3 NPK „Fizichesko vuzpitanie i sport v uchilishte", Turgovishte, izd. Avangard Prima.
2. Desev, L. (1979): Psikhologicheski problemi na obrazovanieto, Sofiya.
3. Ivanov, St., M. Ivanov. (2006): Sotshialna psikhologiya, Shumen, Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski".
4. Koseva, A., Hr. Donkov.(2005): Pedagogicheska tekhnika za transformirane i osvobozhdavane na agresiyata u uchenika v chasovete po fizichesko vuzpitanie i sport, 3 NPK „Fizichesko vuzpitanie i sport v uchilishte", Turgovishte, izd. Avangard Prima.
5. Levterova L. (2004): Agresivnite proyavi i vruzkite s obshtestvenostta v obrazovanieto, Sofiya, izd. Profesionalna biblioteka.
6. Nikov, A. (1994): Psikhologicheskata podgotovka i formirane na lichnostta, Sofiya.
7. Purvanov, B. (2001): Problemi na sportnata psikhologiya, Sofiya, NSA PRES.
8. www.psiho-test.info/test-agresia.php

АСПЕКТИ НА МАТЕРИАЛНИТЕ ЦЕНОСТИ ПРИ УЧЕНИЦИ И СТУДЕНТИ

Лилия Цв. Лозанова

ASPECTS OF MATERIAL VALUES IN SCHOOL PUPILS AND STUDENTS

Lilia Cv. Lozanova

ABSTRACT: Scientific research state that the orientation of the Bulgarian people and certain layers of its material values. The formation of the values of the pupils in a higher grades and the university students in Bulgaria is decided by the infiltration of consumer culture in all public structures. The current article shows the results of a row of studies in context to one of the leading conceptions by Ronald Ingleheart.

KEY WORDS: Material values, materialism

Изследването е финансирано по проект № РД-08-135/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Глобализацията, бурното развитие на информационно-комуникационните технологии, повсеместното влияние на медиите променят ценностната система на обществата в международен мащаб, включително и на българското. Национални и международни изследвания отчитат, че в условията на пазарна икономика, материалните ценности заемат водещи позиции в ценностната система на младите хора. Това налага заостряне на вниманието към тази проблематика и представяне на някои акценти в концепцията за същността на материалните ценности, което е и целта на настоящата статия.

Теоретични проучвания констатират ориентацията на българското общество към материалните ценности. Формирането на ценностите на учениците от горна училищна възраст и на студентите в България е детерминирано от проникването на потребителската култура във всички обществени структури, включително в семейството, медиите, образователната система и др. За съжаление съществува дефицит на изследвания на материалните ценности сред тези групи, които в настоящото проучване ще бъдат условно обединени в една възрастова група – на младите хора.

В него са изведени само някои акценти на една от водещите теоретични концепции- теорията на Роналд Ингълхарт (1977) за постматериализма. Според теоретика, продължителното подобряване на социално-икономическите условия в развитите индустриални общества през втората половина на XX век е довело до постепенна промяна в ценностните предпочитания на хората от материалните ценности (физическа сигурност и икономическа стабилност) към постматериалистични ценности (себеизразяване, качество на живот и гражданско участие).

Американският политолог смята, че след достигане на определено ниво на задоволяване на потребностите от по-нисък порядък (материалистични ценности), материализмът следва да отслабне, а хората – да се насочат към потребности от по-високите нива – т.е. към постматериализъм. Една от основните му тези е, че в по-развитите пазарни икономики хората би трябвало да се ориентират към ценостите от по-виш порядък [5].

Теоретикът дефинира и т. нар. хипотеза за недостига (***a scarcity hypothesis***). Основната ѝ идея е, че материалното осигуряване и физическата сигурност са непосредствено свързани с оцеляването и когато те са недостатъчни, хората отдават приоритет на материалистичните ценности. В условия на икономически просперитет, хората стават по-склонни да поставят ударение на постматериалистичните ценности.

В своята хипотеза за социализацията (***a socialization hypothesis***) обосновава тезата, че връзката между материалните условия и ценностните приоритети не може да се регулира веднага.Индивидите развиват своите предпочитания по време на формиращия период във възрастта на младостта, като до голяма степен основните ценности отразяват условията, преобладаващи по време на този период, оставайки относително непроменени през целия живот [5].

Един от важните аспекти на теорията на американския политолог е за междугенерационната ценностна промяна, според която се очаква младите хора да са носители на ценностна промяна. Разбира се, в различните общества в зависимост от комплекс от фактори(икономическо развитие, традиции, културата и др). Тази хипотеза невинаги се потвърждава. Според някои български изследователи (Д. Цветанова, Е.Николаева) моделът на Ингълхарт е приложим към условията на българското общество. Последните генерации са формирани в периода на преход и са израснали в условията на дефицит, затова следва да са усвоили материални ценности в ранната си възраст. В резултат на това поведението им, а оттук – и потреблението им, следва да са направлявани от придобитите в условията на преход материални ценности [7].

Вниманието към теорията на американският политолог е мотивирана от тезата му за диференцирането на материалната ориентация при отделните възрастовите групи. В контекста на неговите възгледи за междугенерационната ценностна промяна представлява интерес позицията на материалните ценности в ценностната система на учениците от горна училищна степен и

студентите. В случая се търси личностната им ориентацията по скалата материализъм/постматериализъм.

Преди представянето на изследвания по темата, е необходимо дефинирането на основни понятия като „ценност“ и „материализъм“ и „материални ценности“. Понятието „ценност“ е въведено за пръв път във философския речник през XIX век от немския философ Р. Лотц. С него той означил всяко нещо, което носи удоволствие и само се утвърждава като ценност с активната роля на емоционалните нагласи на субекта по отношение на обекта.

За настоящото изследване е значимо определението на З. Скорни, който определя социалната среда сред основните детерминанти за формирането на ценностите. Според културолога „ценностите, бидейки творение на човешката култура, се формират в резултат на въздействие на обществената среда. Под нейно влияние се извършва тяхното усвояване. То се състои в субективното приемане на ценностите и признаването им за интегрален елемент на собствената личност“ [4,с. 79].

Известни изследователи правят опити да класифицират определенията на феномена ценност, като използват различни признаци.

Сред популярните са разделянето им на материални и духовни; фундаментални (терминални) и инструментални (М. Рокич); сетивни, жизнени, духовни (М. Шелер); личностни, групови, обществени, общочовешки и космически и т.н. [4,с. 79].

В научната литеуратура се използват различни дефиниции за материализма, но общото между тях, че понятието се свързва с приписваната от хората важност на притежанията, която резултира в стремеж към придобиване на притежания [5].

В. А. Хащенко определя материализма, „като потребителска ориентация на субекта, отразяваща субективната значимост на света от вещи, които го заобикалят. Високото ниво на материализъм се характеризира с това, че вещите и тяхното придобиване заемат централно място в живота и се явяват източник на житейска удоволетвореност пряко (като жизнени цели) и косвено (като средство за тяхното придобиване) [8].

И. В. Козов диференцира съдържанието на материалните ценности в три психологически аспекта: когнитивен, мотивационен и атитюден, като всеки от тях има личностен смисъл.

Авторът ги разглежда на няколко смислови равнища: като цел, смислов конструкт, смислова диспозиция и личностна ценност. Като личностна цел материалните ценности са част от структурата на целеобразуването, като направляват дейността на индивида към тяхното създаване и придобиване. Като смислов конструкт, материалните ценности са включени както в мотивацията, така и в целта за придобиване на конкретни материални ценности. На ниво смислова диспозиция те действат как психологически ориентири,стеснявайки полето на личната активност в материалната сфера и акцентирайки на нейната социална значимост.

Накрая, материалните блага като ценност си взаимодействат с други личностни ценности, формирайки материална или различна насоченост на личността, в контекста на противоречието между материалното и духовното.

И. В. Козов аргументира значението на материалните ценности за младите хора, при които те се превръщат в значими ориентири за личностно развитие. Това се дължи на факта, че процесите на самоопределение в разглеждания период придобиват особена актуалност и са свързани с изграждането на собствен материален статус.

Според авторът, спецификата на този процес е в това, че материалните ценности от притежание, се превръщат в стимул и обект на активността на младия човек и юношата. В съдържателен план, материалните ценности в тази възраст се разглеждат не само като самоцел, а и като база за определяне на качество на живот, на престиж и на повишаване на обществения статус [3].

При младите хора (юноши и студенти) материалните ценности в условията на консуматорското общество имат особенно значимост поради житейският етап, в който се намират. Те са заети с образованието си и са силно зависими от родителите си. За старт на своя семеен или професионален живот се нуждаят от по-широк набор материални блага и вещи, отколкото по-възрастните хора.

Младите хора в съвременното консуматорското общество отдават сериозно значение на материалният статус, който свързват с личностната си идентичност и самоопределение, с обществено си положение и перспективи.

Редица изследвания потвърждават корелацията между ценностите на младите хора и на водещите ценности в общественото съзнание, доминирани от материализма и повсеместното потребление на вещи, услуги и удоволствия.

Анализите на Ингълхарт и Велзел на базата на данни от WVS в периода 2005-2007 установяват, че в България и някои бивши комунистически страни преобладават светско-рационалните и материалните ценности. Характерното за тези нации е сравнително по-ниската степен на икономическо благополучие, демократично устройство и удовлетвореност от живота [2, с.19].

Емпирични данни от третата вълна на Европейското социално изследване (the European Social Survey; ESS), събрани от над 43 000 респондента от 21 държави с PVQ на Шварц (Schwartz, 2007) в края на 2008 г., дават възможност да се очертае ценностният профил на съвременния българин в контекста на европейските ценности.Според резултатите, нашия сънародник най-високо цени сигурността (липсата на промяна), но тя може да бъде разглеждана и в материален аспект [2, с.19].

Според Е. Петрова промяната в ценностния статус и социалните позиции на българина, извежда на водещи позиции прагматизмът, рационализмът и крайният индивидуализъм [6, с.50].

Евгения Николова изследва семейните ценности при българските младежи (в периода 1990-2008г.) и анализира българското общество по оста ма-

териализъм / пост-материализъм. Резултатите установяват устойчива времева доминация на материалистичния светоглед, както в обществото като цяло, така и при всички изследвани групи [5].

Освен анализите на обществените ценности ориентации в българското общество, има редица изследвания на български студенти. Тези анализи могат да се приемат за валидни и описващи състоянието на ценностната система на българските ученици, тъй като съществува близост във възрастта. Освен това ранжирането на ценностната система на студентите се базира на динамичните промени, които съпътстват развитието ѝ през ученическия период.

С.Байракова обобщава редица проучвания, проведени сред българските студенти, които установяват индивидуалистична концепция за жизнения път, свързана с преследване и на материално благополучие и др. Авторката смята, че индивидуалистичните ценностни ориентации на съвременните млади до голяма степен са израз на стремеж към подобряване качеството на живот и постигане на благополучие [1, с.6].

Магдалена Гарванова също констатира, че при студентите доминира индивидуалистичната ориентация в контекста на всекидневното поведение [2].

Представените проучвания установяват еднопосочност в ориентацията на българското общество и на младите хора и ориентация към материалните ценности. Житейската зависимост от родителите, силното обществено влияние (включително и медийните послания), пропангадирането на потребителската култура налага доминирането на материалните ценности сред учениците и студентите. За съжаление, не са изследвани задълбочено дългосрочните последствия в социален план от навлизането на поредните генерации със засилена прагматична ценностна ориентация. Все по-актуална става темата за перспективите пред съвременните общества, в които консуматорството и материалните ценности са водещи дори за подрастващото поколение.

References:

1. Bayrakova S.. Avtoreferat»profesinalni tsennosti i motivatsia pri studentite»,Blagoevgrad, 2015
2. Garvanova, M.Tranformatsia na tsennostite na savremennia balgarin, Sofia, 2013
3. Kozov, I. V. Razvitie materialynyih tsennostey molodezhi kak psihologichessogo obrazovania, Vestnik TGU, vыpusk 4 (60), 2008
4. Lozanova, L.Tsennostite na uchenitsite v mediynoto obshtestvo, Shumen, 2016.
5. Nikolova, E. Avtoreferat:Semeynite tsennosti pri mladite hora: sastoyanie i dinamika sled 1989 g., Sofia, 2016
6. Petrova, E.Ikonomicheska kriza i moralna deviatsia.Etikata v balgarskata ikonomika,Shesta natsionalna konferentsia po etika, Sofia, 2009
7. Tsvetanova, D., Avtoreferat"Lichnostni determinanti na prestizhnoto povedenie", Sofia, 2011
8. Hashtenko, V. A. Adaptatsia russko yazyichnoy versii oprosnika orientatsii na materializm, Institut psihologii Rossiyskoy akademii nauk. Sotsialynaya i эkonomicheskaya psihologia 2016. Tom 1. № 2

ЕКЗОТЕРИЧНО И ЕЗОТЕРИЧНО КАТО ПРОЯВЛЕНИЕ НА ФОРМАТА И СЪДЪРЖАНИЕТО В НАРОДНОТО ИЗКУСТВО

Люба Ат. Златкова

EXOTERIC AND ESOTERIC AS A MANIFESTATION OF THE FORM AND CONTENT IN THE FOLK ART

Liuba At. Zlatkova

ABSTRACT: The report describes the popular art as a symbiosis of different manifestation, acting in its entirety, as a knowledge of the Universe encrypted in images. Its external and internal appearance – exoterically and esoterically – are compared to form and content and rhythm and rhythmical model are the universal symbols that unite them together.

KEY WORDS: rhythmical model, form and content, exoteric, esoteric

Изследването е финансирано по проект № РД-08-133/07.02.2018 г.
от параграф на фонд „Научни изследвания“
на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Живеем във време, в което изкуството е форма и служи за забавление. В училище учебните дисциплини на базата на изкуството от години се интерпретират като леки, за почивка и за разтоварване. От друга страна нито литературата, нито историята или предметите от хуманитарния цикъл не се представят на младите хора така, че да създадат в съзнанието една обща картина за света някога и сега, както и да дадат визия за бъдещето. Нито музиката, нито изобразителното изкуство сами по себе си не позволяват на учениците да придобият представа за епоха, стил, историчност и предпоставки за културните и общочовешки явления. Това поражда ментално объркване, а то от своя страна води до липса на житейски и културен интерес, както и до отсъствие на интерес за търсенето на причинно-следствените връзки между ежедневието и културните явления в настоящето…

Приблизително до средата на 19. в. клоновете на народното изкуство съхраняват народния дух чрез символите си, проявени в градеж, шевица, раз-

мер, стъпка, фигура и др. и изразени чрез ритъм и ритмични модели, До това време няма необходимост от имена и авторство, защото егрегорът[1] е общ и носи енергията на националното, на общността българска. След този период, когато няма физическа и духовна заплаха, започва да надига глава индивидуалното, търсещото, личностното, появява се авторът, когото после ще наричаме с рожденото му име и ще се възхищаваме на изкуството му.

В своя трактат „Кибалион", един от учителите на човечеството – Хермест Трисмегист, определя седем принципа, в които се съдържат основните Истини за света, законите във Вселената, Мъдростта. Според *Принципа на причината и следствието*: „Всяка Причина има свое Следствие; всяко Следствие има своя Причина; всяко нещо се случва в съответствие със Закона; Случайност не е нищо друго, освен името на Закона, който не е познат; съществуват много нива на причиняване, но нищо не се изплъзва от Закона".

Що е това изкуство? Изкуството има две неделими съставки – съдържание и форма. Съдържанието е същността, духа, а формата е това, което възприемаме a prima vista. Защо е важно това? Тъй като приемаме, че изкуството е част от Цялото, от Всемира, то като такова (като холограма) отразява това цяло. Цялото е Макрокосмосът в лицето на Вселенско, планетарно и земно, а Микрокосмосът е светът на човешката личност. „Каквото горе, такова и долу" – това са думи на Хермес Трисмегист. Те подсказват идеята за цялостността на всичко, което е в нас и извън нас. В този смисъл изкуството може да се приеме и като един излив на Микрокосмоса, в който е вложен Макрокосмосът – знанието за това кои сме и накъде отиваме. В този аспект може да се разглежда и отношението между съдържание и форма. В днешно време обаче това съотношение е обърнато. Формата надделява над съдържанието и различните проявление на изкуството са принизени до експериментиране с формата, до търсене на нови външни проявления, без да бъде изпълнена тази форма със съдържание, със знание.

Изкуството е символен феномен и начините, формите, под които са разположени тези символи имат значение за разчитането им. Един от най-често използваните начини за закодиране на знанието в различните изкуства е *ритмичността* на подреждане на символите, организирането им в групи и фигури, в модели. Ритъмът и метрумът могат да се приемат за основни елементи в проявлението на всяко явление, жизнен процес, цивилизационни етапи, културни процеси, на всяко изкуство.

Вселената е ритмически организирана. Всички процеси и явления могат да се разглеждат като структури, които се повтарят на принципа на модела. В зависимост от областта, към която принадлежат тези структури, те имат различни по характер елементи. Ще наричаме тези повтарящи се зако-

[1] **„Егрегор" означава общо енергийно поле**, което обединява предопределеното и свободната воля, жизнената енергия, насочеността на съзнанието на хората, свързани на определен принцип, който не е родов (кръвна линия, ДНК).

номерности **ритмични модели.** Най-общо **Ритмичен модел** може да се нарече „всяко повтарящото се явление или последование, което има своя структура, характерни елементи от житейската или културната сфера, организирани съобразно спецификата на тази сфера, има определена продължителност и се повтаря на принципа на остинатност в зависимост от характера и материала на елементите си“ (2).

От това, че ритмичните елементи са градивен материал в съществуването на света, произтича изводът, че ритмичните модели в различните им проявления и житейските събития, явления, цикли имат причинно-следствена връзка помежду си. Чисто формално Ритмичният модел може да се разглежда като миниатюрна **холограма,** носител на информация за епоха, националност, бит и духовност на народа, който го е втъкал в изкуството си, в културата си, в цивилизацията си. Що се отнася до съдържателния аспект на това понятие, то той е Знание – знание за човешката еволюция в най-широк смисъл.

Историческата памет на човечеството се поддържа жива чрез архивиране с помощта на предметите на изкуството, писаното слово, сградите, както и с легендите, митовете, песните. Странно е, че колкото по-отдалечен от нас е времевият период, толкова по-устойчиви са материалните свидетели за него – камък, керамика, брошка, диадема или монети, конска сбруя или каменна стела. Благодарение на тях научаваме какво се е случило преди хиляди години, как са живели различни народи, някои от които отдавна не присъстват на историческата сцена.

В противовес на устойчивите артефакти от далечното минало, колкото повече приближаваме днешното време, толкова по-нетрайни, кратковременни се оказват свидетелствата на културата и цивилизацията. Със създаването на хартията от дървесна каша, с филмовите ленти и компактдисковете, с Интернет запазването на истината за едно историческо битие се оказва все по-трудна задача. Всички те оцеляват от няколко дни или години най-много до 100 – 120 години. От една страна, това се случва, защото материалите остаряват все по-бързо и са уязвими от ред атмосферни явления и човешко посегателство, а от друга – оцелява качественото, това, което е призвано да съхрани истината, а не грозното и лишено от художествени стойност изкуство. Това твърдение звучи много сериозно и тревожно особено за хора, които се стремят да запазят за поколенията жива представата за това какво се е случило вчера, как живеем днес, какво ценно е надживяло времето си. В този ред на мисли все повече хора на изкуството и културата, учени от различни области обръщат поглед към мъдростта на миналото, за да почерпят не само идеи и да направят житейски изводи, но и за да могат чрез свидетелствата от древността да се огледат в настоящето, от образа да сглобят представа за реалния обект или явление.

Понятията *народно изкуство и фолклор* могат да се разглеждат като аналогични що се отнася до това, че те изразяват същността на културното

развитие на народа ни в един отдалечен по време исторически етап. В него художественото изразяване с различни средства е част от битието и използващият тези средства няма потребност да оставя името си като автор на своите творения. Фолклор е „само това, което знае или вярва народа за себе си, за близките си или за природата, която го окръжава“ (3).

Според Иван Симеонов „Фолклорните явления не са в истинския смисъл на думата литература и изкуства, а част от интегрални културни подсистеми“. В народното изкуство, във фолклора познатото ни понятие за жанр не може да се прилага. В книгата си „Народ и песен“ Т. Ив. Живков (1977) въвежда понятието функционален цикъл, с което се преодолява неефективността на понятието *жанр*. Той разглежда *функционалния цикъл* като основен регулатор на общностния живот и основна форма на реализация на културата във всичките ѝ форми (1).

Цикълът е функционално неоднороден, защото в него се преплитат функции и от други цикли, но винаги притежава един функционален акцент, който го конкретизира и отделя от другите. В този смисъл се говори за трудови (в които се акцентира върху практическото действие), календарни (регулиращи отношението природа – общество), семейни (регулиращи връзката между индивид и общество) цикли. Цикълът обхваща елементи с различна природа. *Песента* заема основно място в него, като обхваща в единство *словото, музиката и танца*. По този модел приказката следва да бъде отнесена към семейните функционални цикли.

По-широкото понятие ***народно изкуство,*** освен изброените по-горе елементи съдържа в себе си и орнамента, и строителството (градежа) на дома, като сакрално място за българина. Приемаме, че елементите на народното изкуство, пречупени през призмата на символите и ритъма, могат да бъдат разгледани от *екзотерична (външна, формална) и езотерична (вътрешна, съдържателна)* гледна точка.

Екзотерично е външното знание за даден предмет или явление, това, което се вижда на пръв поглед, без да се прави опит за разбиране на причините за неговото съществуване и проявление. То е резултат не толкова от съществуването на този предмет или явление, колкото от нашия поглед върху него – от нашите знания, нашия опит, нашите възприятия, от убежденията ни. С други думи всяко нещо, което е било назад във времето, сега съществува благодарение на нашата представа, но истинската причина за нейното съществуване стои скрита дълбоко от нас и е възможно никога да не излезе наяве.

Макар и неточно екзотеричният поглед върху артефакта може да се сравни с **формата**. Формата, е рамката, това, което виждаме в началото. С други думи формата дава много ограничена представа за явлението и не може да открие причините за неговото съществуване, както и не може да разкаже за духа на хората, които са го създали. Тя е външното, тя има параметри, които са крайни и зависят преди всичко от нивото на поносимост на наблюдава-

щия, защото това, което отразяват сетивата ни е в пряка връзка с духовния ни и интелектуален капацитет и култура.

Условно можем да наречем външното ***„форма“*** дотолкова, доколкото съдържа конструкцията и елементите на слово, песен, танц или градеж, на орнамента. Тя е това, което се вижда, за да може с помощта на съдържанието да се проникне дълбоко в същността му, да се разберат причините за съществуването му и най-вече каква тайна опазва от очите на непосветения. Формата, или външното може да се свърже и с днешното функциониране на народното изкуство, в пренасянето му във времето като ритуали, без те да се разбират, без да се знае защо и с какво са свързани, без да се подозира даже, че в тях народът ни е включвал не само едно от народните изкуства, а цялата симбиоза като код, като магия, която носи и разказва за важното и непреходното.

Приемаме, че формата е външната страна на художественото явление, в случая на народното изкуство. Тя дава *параметрите, показва организацията на цялото, структурата, системата на изразните средства* и я подчинява на единен процес, който протича във времето и от който зависи неговото проявление, както и насоката за зрителското възприятие. За да може да бъде обективен погледът върху народното изкуство и върху неговите конкретни елементи, трябва да има общи критерии, според които да бъде определена формата и да бъдат изведени нейните елементи. Материализирането на образа, внушението се постига чрез нея и преди всичко чрез стиловите възможности на *езика* в тесен и широк смисъл. Той е съществен елемент на формата.

Тук е необходимо да се направи уточнението, че тъй като изкуствата имат различни изразни средства и представят живота по различен начин, така и невинаги един елемент на формата ще има едно и също значение и функции в различните им проявления.

Предполага се, че елементите на всяко изкуство са организирани във времето и пространството чрез ритъма. Специфичните комбинации между изразните им средства носят белезите на епохата и националността. В това единство ритмическата последователност е формата, а вариантите – съдържанието. Ритмичният модел притежава и двете – и форма, и съдържание. Промяната в съдържанието показва как се променя мисленето на хората и развитието им чрез изразните средства на всяко изкуство (2).

За общовалидни елементи на формата при всички интересуващи ни тук изкуства, приемаме **композицията** на цялото (народното изкуство), **изразните средства** на конкретното изкуство (*езикът* му в тесен и широк смисъл), **пространствено-времевите отношения** между тях и ***свързващия*** ги в различна степен **ритъм** с помощта на **ритмичните модели**.

Ако формата съответства на съдържанието, то тя способства за неговото развитие. В противен случай формата е остаряла и спира развитието на съдържанието. **Формата не е подвижна като съдържанието, но е устойчива, консервативна**. Затова тя **изостава** от развитието на съдържанието. Ако съдържанието се изменя непрекъснато (в по-голяма или по-малка степен), то

формата има тенденция да се съхранява до известно време без съществени изменения. И както „никой не налива ново вино в стари мехове“ (Лука 5: 37), така и старата форма трябва да отстъпи мястото си на нова, когато съдържанието се променя.

Езотеричен е вътрешният, скритият за външното око смисъл на думата, изречението, символа, жеста. Дадена приказка например носи преди всичко своя общ и външен смисъл, но тя има и друг, по-широк и по-дълбок смисъл, за чието разбиране се изисква по-висша степен на духовно развитие. Езотеричното е присъщо и на всяка философия, а с известни разлики и на всяка религия.

Съдържание – това, което се съдържа, то е вътрешно, същност, смисъл. Съдържанието е това, което води, насочва, не само разказва, но и показва, дава насоки, показва причинно-следствените връзки, дава перспектива за развитие, прогнозира бъдещност. Условно съдържанието е живото, кондензираното знание, това, което разкрива дълбоките пластове на ритуала и традицията, за да ни покаже в действителност кои сме и каква е връзката ни с Всемира.

Условно това, което е невидимо, символно, носи съдържанието. То е свидетел на промяната, в него се поставят новите принципи и идеи, които се появяват и се случват на ритмични тласъци, на вълни. Всяко изкуство променя формите си тогава, когато са назрели условия затова. Когато съдържанието се е набогатило достатъчно и когато формата е остаряла, промяната е неизбежна. Цялостният преобрат изменя рамките на формата и невидимото става видно от всеки

Ритмичният модел има отношение едновременно и към формата – външното проявление на елементите, и към съдържанието. В съдържателен аспект подредеността на частите, броят на повтарящите се елементи, промяната в шарката, ритмичната група, стилизираният мотив и др. дават представа за промяната в житейски план, както и за израстването в духовен. Съдържанието като скрито, невидимо знание е подчинено на строги вселенски закони, които на битийно ниво са проявяват в народното изкуство чрез ритъма, числото, символа.

– Човешката еволюция може да се разбере единствено като цялостност, Тя се осъществява на принципа на вълната, ритмично и последователно. В този смисъл може да се отъждестви и със РМ. Елементи на този модел са елементите на народното изкуство и културата – проявление на колективния АЗ. С всяка духовна вълна в еволюционно отношение се появява следващото **човешко сетиво.** С него човекът се издига до ново стъпало в развитието си и изразява себе си и възприятията си чрез нови форми на конкретно изкуство, в които запечатва знанието (съдържанието – езотеричност).

Всеки от елементите на изкуството също се проявява на принципа на остинатност и закодира в себе си частица от времето, в което се появява и е най-ярък, като показва космогонията на човека в този етап от развитието му

Проблемът за съдържанието и формата е преди всичко философски, тъй като касае взаимоотношения между елементите на едно цяло и произтичащите от това резултати, които могат да бъдат и раждането на ново съдържание и нова форма, т.е. една причинно-следствена връзка, която пресъздава диалектиката на живия живот. Съдържанието не може да съществува извън формата, защото се проявява в нея, а формата не може без съдържание, защото в противен случай явлението ще бъде лишено от смисъл, от живот.

References:

1. Jivkov, T. Iv., „Narod I pesen", BAN, S. 1977
2. Zlatkova, L., „Ritmichniat model v izkustvoto – holograma na epohata (shevitsata)", v „Inovatsii v obrazovanieto", patuvasht seminar, Shumen, 2016
3. Shishmanov, Iv.,Sbornik za narodni umotvorenia" (SbNU, 1, 1889, 18)

МНОГОГЛАСНАТА ДИКТОВКА В СОЛФЕЖНАТА ДЕЙНОСТ

Маргарита Й. Генчева

THE MULTILATERAL DOCUMENTATION IN THE LIFE ACTIVITY

Margarita Y. Gencheva

ABSTRACT: Through multi-lingual music dictation, it is above all possible to consciously remember the multi-voice. The main task of this musical activity is the systematic and purposeful development of the musical memory. Developing differentiation links is the result of a past experience that serves as an accumulation of ideas that will help create skills and habits for multi-voice recording. Of course, this whole process is unthinkable without the activity and manifestation of all musical abilities, and in particular the sense of multi-voice. An essential circumstance for writing skills for multi-dictation dictation is the action of a conscious, active auditory memory based on past musical-listening ideas about the characteristic musical components of multilingualism.

KEY WORDS: multi-vocal music dictation, the creation of skills and habits for recording multi-voice, musical expression of multilingual components

Изследването е финансирано по проект № РД-08-127/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Солфежът, като музикално-творческа дейност в съвременното си съдържание и същност, си поставя много и най-разнообразни задачи, целящи развитието на музикалния слух. Известно е, че музикално-слуховото обучение се провежда на гласова и инструментална основа, при които се осъществява декодиране на музикалната мисъл. В съчетание с обратния процес – закодиране, той става най-добрата база за развитие и усъвършенстване на музикалния слух, тъй необходим за успешно занимание с професионални музикални дейности.

Чрез музикалната диктовка в солфежната дейност у студентите се формират умения и навици за записване на музикални построения с едногла-

на, двугласна или тригласна фактура. Умението и сръчността да се записва е преди всичко възможността съзнателно да се помни многогласът. Ето защо основна задача на тази музикална дейност е системното и целенасочено развитие на музикалната памет. Изработването на диференцировъчни връзки е резултат от минал опит, който служи за натрупване на нови представи, които ще подпомогнат създаването на умения и навици за записване на многоглас. Разбира се целият този процес е немислим без активността и проявлението на всички музикални способности и в частност на усета за многогласие. Найяркото му проявление е във възможността диференцирано да се възприема и оценява едновременно звучаща музикална тъкан. Ако вътрешнослуховите представи осигуряват възможността за реагиране на вертикалнния звуков комплекс, то музикалната памет съдейства за изработване на умения за попродължително и трайно задържане в съзнанието на многогласното построение. Инструментариумът за изработване на тези умения е подробно разработен от мен в статията „Солфежната техника при усвояване на хармоничен триглас", публикувана в списание „Образование и технологии", бр. 7. том II, Бургас, 2016.

От съществено значение за точността на дешифрирането на хармоничното звучене са анализирането и осъзнаването на функционалната организация и порядък, в който се явяват звуковите комплекси в хармоничната структура – хомофонна или полифонична. Това от своя страна е предпоставка, стимулираща не само запомнянето, но и по-точния запис на многогласното построение.

Музикалната диктовка е сложен психо-физиологичен процес и е резултат от многобройните музикалнослухови възприятия, протичащи на основата на натрупаните музикалнослухови представи за лада, тоналността, метроритъма, с участието на интерваловия усет и усета за многогласие, при активното действие на вътрешния слух.

Слухово-аналитичните действия, предхождащи записа, се свеждат до дешифриране на ладотоналната, мелодикоинтерваловата, хармоничната, полифоничната и метроритмичната организация на зададено музикално построение. Всички те, както и връзката помежду им, е важен фактор и гарант за успешна работа. Съществено обстоятелство е аналитичната дейност и тази на паметта да не се откъсват от дейността „диктовка". Всеки наблюдаван и анализиран елемент трябва да се доведе до необходимия синтез – диктовката. Записът е резултат от продължителен процес на наблюдение, устен и писмен анализ на отделните компоненти на многогласното изложение.

Съществено обстоятелство за изработване на умения за записване на многогласна диктовка е действието на съзнателна, активна слухова памет, основаваща се на натрупани от минали възприятия музикалнослухови представи за характерните музикалноизразни компоненти на многогласа. Представният образ е следствие на сетивен опит, чието формиране включва два етапа: създаване на цялостна представа за обекта – музикалното построение

и формиране на индивидуализиран представен образ, чрез наблюдение и осъзнаване на структурните му особености. Всичко това изисква музикалнослуховата памет да бъде „тренирана“ разностранно по отношение на откриване и запаметяване на различните елементи на музикалното построение, свързани с:

а) ладотоналната организация;

б) мелодическото и хармоническото движение;

– постепенно движение и интервалови скокове в хоризонтал;
– интервалови съотношения във вертикал;

в) функционалната организация на звуковите комплекси;

г) хоризонталната и вертикалната метроритмична организация;

– встъпления (едновременно или на различни метрични моменти, паузи);
– задържания (синкопирано движение, легатура в такта или през тактова черта);

Инструктивната работа, стимулираща развитието на слуховата памет, предхожда задължително фактическия музикален запис. Използвайки наблюдението, като метод за формиране и осъзнаване на структурните особености на индивидуализирания музикален образ, ние се придържаме към:

– слухово възприемане и анализ на интерваловия строеж на мелодическите линии на отделните гласове;
– слухово възприемане и анализ на хармоничната интервалова конструкция между двойка гласове;
– слухово възприемане и анализ на хармоничната интервалова конструкция с ладови степени между двойка гласове;
– слухово възприемане и анализ на хармоничната интервалова конструкция с тонови имена между двойка гласове;
– слухово възприемане и анализ на функционалния строеж на интерваловата и акордовата хармонична конструкция;
– вокално възпроизвеждане с тонови имена на мелодическите линии на отделните гласове в оригиналната тоналност.

Продължителният подготвителен етап, през който се стараем да натрупаме у

студентите знания, да изработиме необходимите представи и умения за записване на многогласно музикално построение, се следва от същинския музикален запис, който протича по утвърдения в солфежната практика методически алгоритъм за записване на музикална диктовка.

Обикновено след проверка на записаното построение, с цел затвърдяване на представата и на музикалнослуховата памет по отношение на структурните особености на многогласния звуков комплекс, следва вокално възпроизвеждане на музикалното построение. То се изразява във:

– вокално възпроизвеждане с тонови имена на двойка гласове в оригиналната тоналност;

- вокално възпроизвеждане с тонови имена на записаното многогласно построение в оригиналната тоналност;
- вокално възпроизвеждане с тонови имена на мелодическите линии на отделните гласове в транспонирана тоналност (в секундово-септимово или терцово-секстово съотношение);
- вокално възпроизвеждане с тонови имена на двойка гласове в транспонирана тоналност (в секундово-септимово, или терцово-секстово съотношение);
- вокално възпроизвеждане с тонови имена на записаното многогласно построение в транспонирана тоналност (в секундово-септимово или терцово-секстово съотношение);

Чрез многогласното солфежиране на музикалната диктовка студентите освен че придават завършен вид на записаното музикално построение, преживяват и оценяват емоционално-смисловото значение на многогласната музикална тъкан, което от своя страна стимулира развитието и усъвършенстването на музикалните им предразположения.

Referenses:

1. Gencheva M. (2016):Solfejnata tehnica pri usvoiavane na harmonichen triglas (The solitary technique in the use of a harmonious trilogy)
2. Yonova Z. (1990): Metodica na solfejia (Solvage Methodology)
3. Mincheva P (2006): Metodica na obucenieto po solfej (Methodology of solfegg training)
4. Peev I. (1964): Ochertsi po metodika na obuchenieto po solfezh (Essays in methodology of teaching solfeggio)

ОЦЕНЯВАНЕ НА УЧЕБНИТЕ ПОСТИЖЕНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ – ВАЖЕН ЕЛЕМЕНТ НА СЪВРЕМЕННИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЕН ПРОЦЕС

Маргарита И. Рачева

EVALUATION OF SCIENTIFIC ACHIEVEMENTS OF STUDENTS – AN IMPORTANT ELEMENT OF THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL PROCESS

Margarita I. Racheva

ABSTRACT: The evaluation of students' learning achievements in education has continued to be timely. School assessment today is seen as a tool for managing and regulating educational quality and a powerful engine for the learning and cognitive development of children. In the development, the emphasis is placed on the contemporary appraisal practices and the various forms of assessment in the Bulgarian educational system.

KEY WORDS: school, learning achievements, assessment, forms of assessment, normative documents

Изследването е финансирано по проект № РД-08-133/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Епископ Константин Преславски".

Темата за оценяване на знанията и постиженията на учениците в учебно-образователния процес има непреходна актуалност. В условията на променящата се социално-икономическа и информационно-технологична среда тя придобива все по-нарастваща значимост. Редица автори се обединяват около тезата, че „осъществяването и усъвършенстването на обучението не е възможно без неговото оценяване" (4: 20). Нещо повече, днес оценяването в училище се разглежда „като инструмент за управление и регулиране на образователното качество" (3: 6) и „мощен двигател за учебно-познавателното развитие на децата" (1: 20).

През последните две десетилетия в родното ни образование стартира разработването на Държавни изисквания в образованието, както и на система за оценяване на постиженията на учениците. Във връзка с въвеждането на

нов Закон за предучилищното и училищното образование (2015г.) бе утвърден държавен образователен стандарт за оценяване на резултатите от обучението на учениците. Така за първи път в българската образователна система, поставено в рамките на закона, оценяването придоби качествено нов статут. Дефинирано като „процес на установяване на постигнатите резултати от обучението и нивото на подготвеност на учениците за бъдещата им реализация", цитираният по-горе нормативен документ посочва и основните цели на оценяването. Те са ориентирани както към диагностика на индивидуалните постижения и напредъка на ученика при определяне на потребностите му, така и към осъществяване на мониторинг на образователния процес за прилагане на политики, насочени към подобряване на образователното качество (5: 37).

Терминът „постижения" се въвежда в средата на миналия век и започва да се използва като синоним на високи резултати във всички социално-икономически сфери и като характеристика на изграждането на демократичното общество. Въвежда се и в сферата на образованието, и по-специално в средното училище, което е призвано да подготви подрастващите за живот и просперитет в „обществото на знанието през 21. век" (цел на Лисабонската стратегия от 2000 г.).

В специализираните източници по проблемите на оценяването се използват термините „учебни постижения" и „образователни (срещано още и като училищни) постижения". По-широко се цитира понятието „учебни постижения" или „учебно постижение" (Хелер, Паркерсон, Крап, Мандъл, Бижков, Колишев и др.) Според някои автори учебните постижения имат комплексен характер и не могат да се свеждат само до резултатите от усвояване на определено учебно съдържание. А. Крап счита, че определящи за учебните постижения са когнитивните постижения (интелигентност, креативност, усвоени знания, умения, способности) и некогнитивните постижения (поведение, отношение) (2: 539). Традиционната педагогическа практика, както и най-голям брой измервания в образованието, определят и диагностицират учебните постижения като придобити знания, умения и компетенции в резултат на обучението по конкретен учебен предмет. Затова според Г. Бижков „под учебни постижения се разбират преди всичко резултатите от обучението по отделни учебни предмети, определени от учебния план и конкретизирани с учебните програми" (2: 135), а според Н. Колишев учебното постижение е „единство на резултата на обучението, неговият анализ и оценка", т. е. „това са анализираните и оценени резултати от обучението" (6: 12).

Според нас понятието „учебни постижения" в широк аспект се унифицира с понятието „образователни постижения", което включва освен учебните постижения на ученика по отношение на усвояваното учебно съдържание, така и важни характеристики на неговото поведение, формиране, развитие, способности за извършване на определена дейност в теоретичен и практически аспект.

В исторически план първият опит за измерване на учебните постижения на учениците е т. нар. Survey Tests, създаден през 1923 г. от Т. Кели, Дж.

Рач и Л. Терман. Той съдържа няколко теста по роден език, математика, природо-математически и обществени науки, които са обединени от обща цел и инструкция за провеждане. Замислен първоначално за употреба в началното училище, този тест е многократно преработван в различни издания. В годините е последван от множество други тестове за постижения, подобни на предходните варианти, като е направена адаптация и за горна училищна степен (2: 35–36).

По-значително разпространение на измерването на учебните постижения на учениците обаче започва след 70-те -80-те години на XX век, когато стартира обновлението и реформирането на образователните структури. В отговор на търсене на адекватни на новите социално-икономически условия образователни стратегии, възниква идеята за изграждане на Държавни образователни стандарти и национални оценъчно-диагностични системи. Първоначално идеята се реализира в страни като САЩ, Англия, Холандия и Швеция, а в следващите години опитът се прилага и в други европейски държави. Създаването на националните системи за стандартизирано оценяване налагат все по-широкото използване на критериално-ориентираното измерване и утвърждават употребата на психологическите и дидактическите тестове като най-разпространения инструмент за измерване и оценяване.

Разработването на тестови измервания на индивидуални особености, образователни постижения и пригодности придобива индустриален характер и започва да се прилага и в други социални сфери. В национален и международен мащаб се създават множество специализирани институции и центрове, които разработват оценителски стандарти и инструменти, изпитни програми и материали, стандартизират и администрират външни оценявания. На основата на благоприятни условия за сътрудничество в областта на науката и образованието между страните на обединена Европа и света се осъществяват международни проучвания, насочени към изграждане и утвърждаване на практики за обективно оценяване и повишаване качеството на образованието. С особена значимост се открояват Международната програма за оценяване на знанията и уменията на 15-годишните ученици по четене, математика и природни науки PISA (Programme for International Student Assessment), Международното изследване за напредъка в грамотността на учениците от 4. клас PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) и Международното проучване на уменията по математика и природни науки на учениците от 4. клас и от 8. клас TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study).

В оценителските практики на европейските държави се използват многообразни инструменти за оценяване с цел събиране на информация за качеството на преподаването и постиженията на учениците в процеса на учене-то. Те включват както непрекъснато вътрешно оценяване от учениците за текущи и крайни цели, така и национални тестове. В някои страни текущото оценяване преобладава в началното образование, а по-късно се допълва от

крайното оценяване с преминаването на учениците към по-горен курс на обучение.

Въвеждането на националните тестове в редица европейски страни достига по-значителни мащаби след 90-те години на 20. век. Те допринасят за създаването на обстойна картина за

знанията и компетенциите на учениците посредством предоставяне на информация на родители, училища и цели образователни системи. Чрез измерване на нивото на усвояване и постиженията на учениците в учебния процес, данните от тези тестове могат да се използват с цел взимане на решения относно училищната кариера на учениците, за връчване на сертификати, за преминаване на учениците към следващите учебни години, за извършване на стрийминг (разпределение по класове в края на образователен етап и или степен) и др. След 2000 г. в процеса на демократизиране на образованието и тенденциите на децентрализация и автономия на училищата, все повече страни приемат националните тестове като средство за мониторинг и повишаване на качеството на образованието, както и за повишаване на ефективността и ефикасността на образователните си системи.

В национален контекст традиционната практика на оценяване в българското образование дълги години се ограничаваше с вътрешно училищното оценяване, при което учителите поставят оценки на учениците като измерител на техните постижения или изоставане.

Вписването на страната ни в европейското образователно пространство преориентира политиката на оценяване в българското средно училище по посока на новите образователни реалности. В процеса на разработване на ДОИ за УС стартира дейност за изготвяне на нормативната рамка за системата на оценяване в средното образование. С Наредба № 3 от 15 април 2003 г. е постановено Държавното образователно изискване за системата на оценяване по чл. 16, т. 5 от действащия тогава Закон за народната просвета. Тази наредба, както и последвалите я изменения и допълнения, определя същността, организацията и дейностите по внедряване на система за оценяване в българското училищно обучение. Изведена е цел „установяване на постигнатите резултати от учениците по учебен предмет по време на учебната година и поставяне на текущи, срочни и годишни оценки по задължителна, задължителноизбираема и свободноизбираема подготовка“ (чл. 8, т.1.). Посочени са видовете изпитване и оценяване (външно и вътрешно – чл. 4, т.1.), както и формите на оценяване (текущи изпитвания, изпити, изпитвания за установяване на учебното съдържание по учебен предмет за определен клас, изпитвания за установяване постигането на ДОИ за УС по учебен предмет за завършен етап от степен на образование – чл.5., т.1) (7).

Разработената през 2006 г. Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006-2015г.) констатира като съществен проблем наличието на недостатъчно ефективна система за вътрешно оценяване и липсата на система за външно оценя-

ване. В тази връзка, един от основните приоритети, които извежда Програмата, е „изграждането на модерна, ефективна и обективна система за контрол и оценка на качеството“, чрез прилагане на „надеждни механизми за измерване на постигнатите в образователния процес резултати“. Въпросните „надеждни механизми“ се разпознават чрез „развитие на системата за вътрешно оценяване“, въвеждане на „стандартизираното външно оценяване“ и използването на „тестовата форма във всичките ѝ разновидности“ (8)

За да се подобри действащата система за вътрешно оценяване, Програмата дава насока да се преодолеят неефективните методи за проверка и оценка на знанията и уменията, които предопределят наизустяване от страна на ученика и влиянието на субективните фактори при оценяването от учителя. На основа на зададените предписания започна дейност за повсеместно въвеждане на тестовете „като водеща форма на текущ контрол в процеса на обучението… както в процеса на оценка на знанията и уменията на учениците през учебната година, така и като форма на оценяване на входящото и изходящото ниво… в началото и в края на учебната година“ (8).

Законът за предучилищното и училищното образование от 2015 г. и утвърденият в Наредба №11 от 01.09.2016 г. държавен образователен стандарт за оценяване на резултатите от обучението на учениците още по-ясно конкретизира видовете и формите на вътрешно училищното оценяване и поставянето на оценки с качествен и количествен показател за различните възрасти. Актуален елемент в предписанията на новата нормативна уредба е, че част от текущите изпитвания могат да се базират на участието в проекти – „инструмент за обратна връзка и за мотивация за учене“ (5).

Утвърждаването на системата за вътрешно оценяване бе допълнена от разгърната система за външно оценяване на знанията и постиженията на учениците в българското училище. Задължителното национално стандартизирано оценяване стартира през 2006 г. с тестови изпитвания по основни общообразователни предмета в ключови етапи на обучението – в края на IV, VII и XII клас. Законът за предучилищното и училищното образование от 2015 г. постанови националните външни оценявания да се осъществяват след IV, VII и X клас във връзка с настъпилите в българското средно училище структурни промени. Те (стандартизираните външни изпитвания), заедно с въведените държавните зрелостни изпити в края на 12. клас., се използват като вход към средното и към висшето образование.

Ефектът от прилагане на системата на стандартизираното външно оценяване осигурява условия за обективиране процеса на управление на образователното качество, тъй като учениците могат да бъдат оценявани от външни оценители върху основата на единни критерии и изисквания и еднакъв изпитен материал. Логическа последица от тази дейност е създаването от една страна на възможност за съизмерване постиженията на учениците от един випуск в различните училища (изводи за качеството на преподаване в училището и за качеството на работа на отделния учител) и съпоставяне на

резултатите на учениците от различни випуски (изводи за тенденциите в развитието на качеството на образованието в национален мащаб). Получените данни правят ясни за обществото резултатите на образователната система и служат за взимане на адекватни управленски решения за усъвършенстване на образованието на всички нива – училищно, общинско, регионално, национално. Не на последно място трябва да бъде отбелязана ролята на формиращата функция на системата за стандартизирано национално оценяване: от една страна ученикът осъзнава целите, които трябва да преследва, а от друга – добре организираното оценяване стимулира стремежа на ученика към постигане на по-добри резултати в учебната работа.

В българската образователна практика друга форма на проверка и оценка на учебните постижения на учениците е свързана с възможности за участие в национални ученически олимпиади и състезания. В тях се включват ученици с изявени способности и отношение към конкретното образователно направление, където те демонстрират равнището на своите интелектуални, творчески и практически умения и компетенции. Преобладаващата част от провежданите олимпиади и състезания са по основни общообразователни предмети в прогимназиален и гимназиален етап на обучение. За учениците от началния етап се организират по-малък брой олимпиади и състезания, насочени също към оценяване на знания, умения и компетентности по основни образователни направления.

През учебната 2012/2013 г. в оценителската практика у нас стартира Националното състезание Музикална игра „Ключът на музиката". Започна с участие на ученици от 4. клас. Всяка следваща година възрастовият обхват се разширяваше с постепенно включване на ученици от 5., 6. и 7. клас. Така днес националната музикална игра „Ключът на музиката" измерва учебните постижения по музика на участващите ученици при завършване на двата етапа на основната степен на образование – начален и прогимназиален, както и компетентностите на учениците от 5. и 6. клас на прогимназиалния етап. Създадени са условия обучаемите с интерес към предмета Музика да изявяват нивото на своите музикални умения и компетенции извън рамките на вътрешното училищно оценяване. Със задоволство констатираме активното участие на ученици от всички региони в страната, както и достойното представяне на ученици от Шуменска област в националния кръг на играта през последните 3–4 години.

Съвременната система на оценяване в българското училище осигурява разнообразни възможности за обективна оценка на компетенциите и постиженията на обучаемите. Водещият подход в тази система е ориентиран към разбирането, че стандартизираните оценки и диагностики в образованието следва да се прилагат паралелно и едновременно с вътрешното оценяване. По този начин могат да се компенсират недостатъците на вътрешноучилищното оценяване от учителите с преимуществата на националното външно оценяване от експерти оценители и обратно. Осъвременяването на училищната

система за оценяване ориентира родното ни образование към валидиране на стандарти, критерии, норми и процедури, прилагани в оценителската дейност в национален и международен аспект. Създадените условия предпоставят възможност за съизмеримост на българското образование с равнището на добрите европейски и световни практики.

Приемаме виждането на И. Велчев, според когото в българската образователна политика новата култура на оценяване на компетенциите и учебните постижения на учениците се основава на разбирането за оценяването като:

- Процес, който има не толкова рестриктивни или констативни функции, а подпомага различните участници в образователната система да усъвършенстват дейността си;
- Необходима обратна връзка на всички нива в образователната система;
- Средство за информиране на обществеността за състоянието на образованието (3: 6).

References:

1. Angelov, T. (2008): *Kachestvo I otsenyavane na produkta ot obuchenieto I vazpitanieto* (Quality and product evaluation from education and training). // Pedagogika, kn. 7.
2. Bizhkov, G., (2003): *Psihologo-pedagogicheska diagnostika* (Psychologist-pedagogic diagnostics). Sofiya: Yniversitetsko izdatelstvo „Sveti Kliment Ohridski".
3. Velchev, I., *Otsenyavaneto kato factor za podobryavane na kachestvoto na obrazovanieto* (Assessment as a factor for improving the quality of education). http://www.kim-kozloduy.com/docs/irz1.pdf
4. Delibaltova, V.,(2002): *Ochenyavaneto v uchilishte (didakticheski aspekti)* (Assessment in school (didactic aspects). Veliko Tarnovo: Faber.
5. Drazhev, M., P. Galcheva (2011): *Vazhnosti za sazdavane na zdravni I ekologichni kompetentsii v oblastta na himiya I opazvane na okolnata sreda* (Possibilities of creating health and environmental competencies in Chemistry and Environmental protection education). // Ekologiya I okolna sreda. Sbornik treta studentska nauchna kohferentsiya, tom 3, Shumen, ISSN 2367-5209, 26-37
6. *Zakon za preduchilishtnoto I ucilishtnoto obrazovanie* (Preschool and School Education Act), (2015): DV, br. 79 ot 13.10.2015 g.
7. Kolishev, N., (2014): *Kontrol I otsenka na uchebnite posizheniya na uchenitsite* (Control and assessment of students' learning achievements). Sofiya: Zahari Stoyanov
8. *Naredba № 3 ot 15.04.2003g. za sistemata na otsenyavane* (Ordinance No. 3 of 15.04.2003. for the rating system) (2003). DV, br. 37 ot 22.04.2003 g.
9. *Natsionalna programa za razvitie na uchilishtnoto obrazovanie I preduchilishtnoto vazpitanie I podgotovka (2006-2015г.)*, (National program for the development of school education and pre-school education and training (2006-2015) (2006). https://www.mon.bg/?h=downloadFile&fileId=2049

10. *Natsionalnite testove za otsenyavane na uchenitsite v Evropa: tseli, organizatsiya I izpolzvane na rezultatite* (National testing for students in Europe: objectives, organization and use of results)(2009). http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109BG.pdf
11. Hineva, A., P. Galcheva, (2011): *Rolyata na informatsionno-komunikatsionnita tehnologii pri formirane na klyuchovi kompetentsii v obuchenito po himiya I opazvane na okolnata sreda v 9. I 10. klas* (The role of information and communication technologies in the formation of key competences in the training in Chemistry and environmental protection in grades 9 and 10), Godishnik na Shumenskiya universitet, t.XXI B2.

ПРЕВЕНЦИЯ НА НАСИЛИЕТО – ИЗБРАНИ АСПЕКТИ ОТ КОНЦЕПЦИЯТА MIT-EIN-ANDER „ЗАЕДНО“ в област Бранденбург, Германия

Мари А. Мануелян

AGRESSION PREVENTION – SEKECTED ASPECTS FROM THE MIT-EIN-ANDER CONCEPT „TOGETHER“ in the Brandenburg area in Germany

Mari A. Manuelyan

ABSTRACT: Violence and aggression is a topic which is present in the public life and therefore has to be brought into attention to the public, as well as direct the public effort into their prevention. The project „Together“ of the German area Brandenburg aims to answer the following questions. Which are the risk factors for development of violence? How can we prevent violence in long-lasting way? How to develop a whole structure „landscape area“ for prevention of violence and aggression in society?

KEY WORDS: violence, aggression, biopsychosocial model of antisocial behaviour, areas of socialisation, social resources

Изследването е финансирано по проект № РД-08-129/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Темата за насилието и агресията присъства в обществения живот и е проблем във всяка обществена организация. Насилието е обект на внимание от научна и социална гледна точка, защото последиците в краткосрочен и дългосрочен план за обществото са огромни. Те касаят причиняването на вреда и увреждане на физическото, психическо и социално здраве на всички. Насилието струва скъпо на обществото, то е нарушение на правата на човека.

Хората преживяват насилие и се научават на агресивно поведение в своята социална среда. Резултатите от редица изследвания показват, че действията на насилие, извършени от деца, често се коренят в история на малтретиране вкъщи или в общността. Ясно е, че има риск „жертвите“ на насилие в семейството да се превърнат в „насилници“ в училище. При израстване в

насилствена среда, дори да са чували друго, децата приемат, че насилието е приемливо поведение.

В рамките на изследването на насилието търсим причинно-следствените връзки на понятието. Насилието често се смята за неизбежна част от човешкия свят. Отдавна хората се страхуват от насилието, но и го използват. При това насилието принадлежи малко или много към жизнения опит на всеки човек.

Според Световната здравна организация СЗО (WHO), която през 2002 г. дефинира понятието – насилието представлява умишлено заплашване или използване на физическа сила срещу друг индивид, група или общност, което конкретно или вероятно води след себе си наранявания, смърт, психически последствия или депресия [WHO 2002: 6]. Насилието е социална реакция на индивида, която е индикатор на вътрешни проблеми и трудности.

Причините за възникване на насилствена тенденция в поведението на подрастващите може да се каже, че произтича от процеса на интеракция и не трябва да се разглежда еднозначно като характерно за определени лица или групи. Реакциите на един индивид, когато общува с друг, изменят поведението, нагласите и очакванията му. Насилието може също така да е отговор в дадена ситуация на външни стресови фактори или социални несъответствия. По-скоро едно насилствено държание е плод на динамичните социални връзки и отношения. Насилието и агресията се използват тогава, когато всички останали възможности за решаването на даден конфликт изглеждат изчерпани.

Според Уидом насилствените преживяване никога не биват забравяни. В тази насока са проведени и редица научни изследвания за психическото насилие в училищна възраст, като т. н. „мобинг", който е широко разпространен в немската училищна система [Olweus 2012: 39].

Според Уикипедия „мобинг" на английски mobbing, to mob – означава нападам, нахвърлям се върху някого в група, групов психически тормоз или враждебна комуникация. Мобингът е всяка форма на повтарящ се тормоз на работното място, в учебното заведение или по местоживеене – психически, емоционален и сексуален. Мобингът е враждебно поведение спрямо другите.

От гледна точка на социалните фактори за формиране на определено поведение наред със семейството и училището важна роля за подрастващите има и групата на приятелския кръг (квартална среда). По този начин местоживеенето може да окаже позитивно или негативно влияние върху поведението на децата и подрастващите.

В последните години изследванията в сферата на неврологията и психологията допринасят за разкриване и на други причини за насилие. Стресови фактори и страхови ситуации могат да имат не само моментен негативен ефект, но и да променят в дългосрочен план биологията на човешкия мозък. Ситуации на страх в отношенията между хората се отразяват на генната модификация [Bauer 2007]. Тези условия се предполага, че пораждат в по-късен стадий агресивно поведение и са рискови за антисоциални прояви.

Ако от една страна, последствията от социално-когнитивните дефицити при агресивни деца са до голяма степен добре проучени, то от друга страна, в биологичен аспект липсват еднозначни доказателства за причините на насилствени прояви [Scheithauer/Rosenbach/Niebank 2012].

Можем да обобщим, че биологичните особености на индивидите, като субстрат във взаимодействие с психическите процеси, околната среда, възпитанието в семейството и в училище и приятелският кръг оказват най-голяма роля при формирането на определено поведение и нагласи за развитие на личността.

Предлагаме един модел, илюстриращ взаимовръзките на биологични, психологически и социални рискови фактори за антисоциално поведение на индивида.

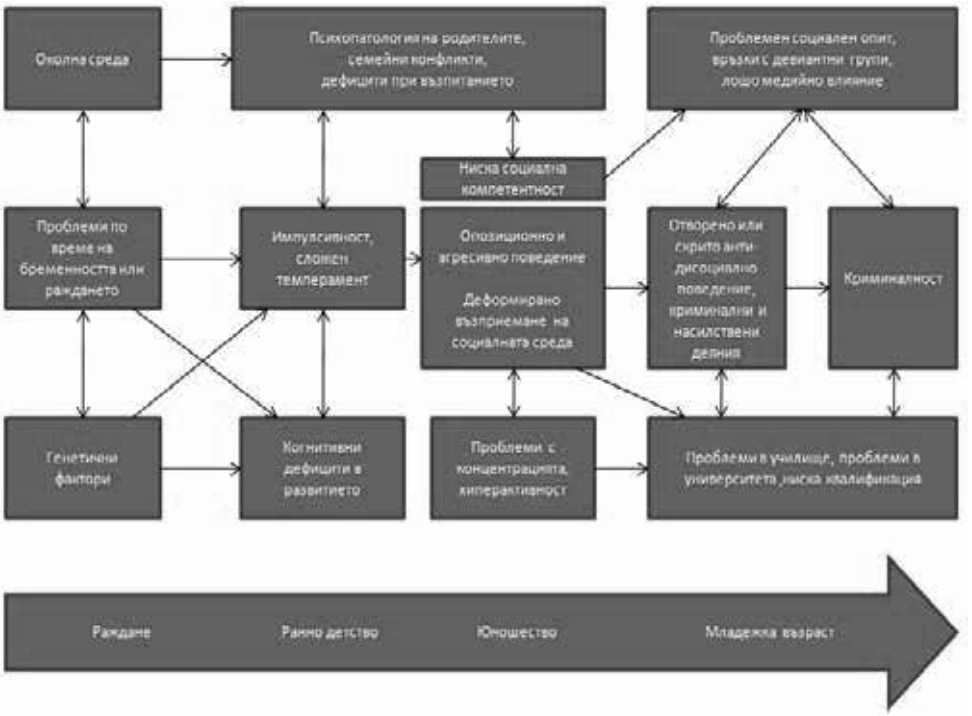


Схема № 1. Биопсихосоциален модел на антисоциално поведение по Beelmann, Raabe 2007: 111; модел по Lösel/ Bender 2003

Проект „Заедно“ на германската област Бранденбург има за цел да отговори на въпросите:

- Кои са рисковите фактори за развитие на насилието?
- Как да се създаде цялостна структура „ландшафтна област“ на превенция на насилието и агресията в семейството, училището и по местоживеене;
- Как да се организира навременна превенция на насилието.

Концепцията „Заедно“ е насочена предимно към задачите на предучилищните и училищните институции за превенция на насилието и към формиране на емоционалната компетентност на родители, възпитатели и педагози. Използват се обучения и тренинги, като „Насърчаване на развитие в семейството“ и „Тренинги за деца и родители“, разработени от университета в Ерланген-Нюрнберг. В същността си тези модели се базират на когнитивно-поведенчески и мултимодални програми, които търсят решение на проблемите в най-ранния стадий. Проучванията на двата модела показват, че тренингите са успешни заради факта, че се фокусира вниманието върху формиране на социално-емоционалните компетенции както на децата, така и на техните родители [Beelmann 2006]. С включването на родителите в програми и тренинги се цели да се укрепи взаимодействието на родителите с училището и другите институции, работещи с деца. Затова и в рамките на моделите акцентът пада върху изграждането на редица компетенции на родителите относно позитивно възпитание и оттам укрепване на детската психика. В тренингите за деца се развиват техните способности да възприемат и да разбират чувствата на другите, да разпознават причините за поведението им. Те се научават да анализират последствията от собственото си поведение и да решават конфликтни ситуации с другите деца.

В рамките на концепцията „Заедно“ става ясно, че е невъзможно всички проблемни области и рискови групи да бъдат дефинирани. Превенцията на насилие и подпомагането на младежкото развитие, или общо казано създаването на един добър „социален ландшафт“, не могат да бъдат цел на отделни учители или възпитатели. Това означава, че в дългосрочен план могат да бъдат реализирани резултати само тогава, когато и участниците, и институциите са интегрирани в цялостния процес.

Различните институции, участници в концепцията, се разглеждат като ресурси, които допринасят за изграждането на защитни мрежи и фактори, които минимизират рисковете за развитие на антисоциално поведение [(Scheithauer 2012; Beelmann/Raabe 2007]. Според Reutlinger (2009) местното социално пространство (семейна среда, училище, приятелския кръг) следва да бъде разглеждано не като даденост, а по-скоро като съвкупност от феномени и връзки.Тези връзки са в непосредствен обмен помежду си и функционират на практика като „работилница, която създава постоянно социални практики“ [Löw 2009]. В този смисъл тази съвкупност от локални феномени представлява главния ресурс за вземането на превантивни мерки срещу насилието. Следващата схема представя една визуализация на локалната социална мрежа и потенциалните връзки между отделните звена.

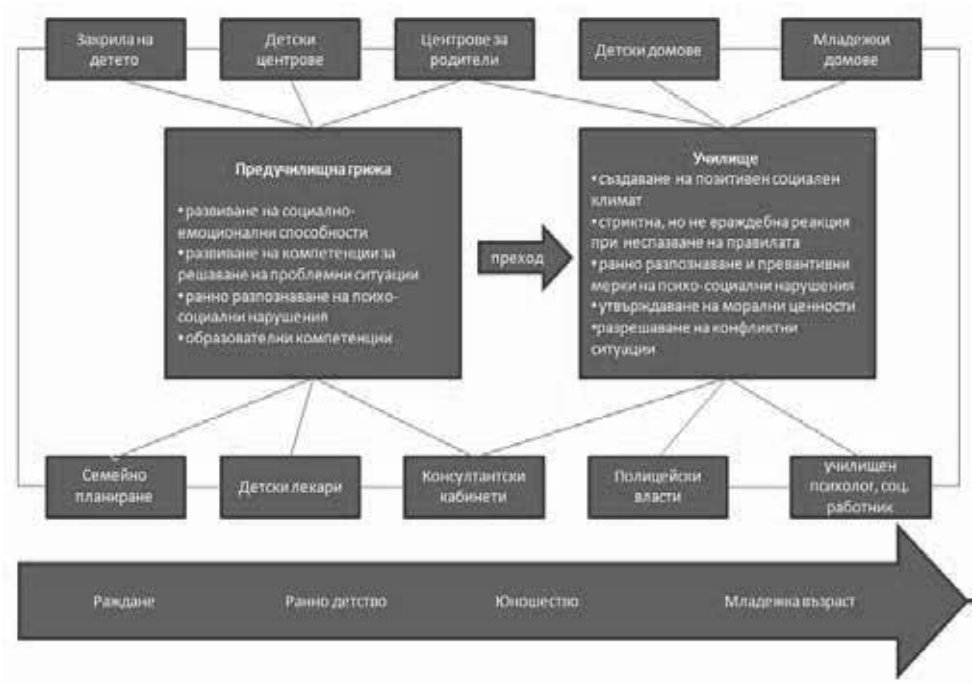


Схема № 2. Социални ресурси на локално ниво с потенциални връзки помежду им, собствена схема по Schubrath 2010

Както се вижда от Схема № 2, за да се осигури в дългосрочен план една съвместна работа между всички институции и съответно превенция на агресивното поведение, се включват всички организационни структури. Създава се една обща структура, която да интегрира всички институции и участници, които с действията си да извършват активна промяна в поведенческите отношения. Това става чрез развитие на т.н. „ландшафт“ или „сфери на социализация“, с други думи всички структури и участници (по схема № 2), които работят за предотвратяване на агресията и насилието.

Насилственото поведение е комплексна проява, която се простира на множество нива. От една страна, няма утвърдено общо мнение за генезиса на проблемното поведение, но от друга страна, съществуват множество възможности за превантивни мерки в началните стадии на неговото развитие. Един цялостен модел по подобие на концепцията „Заедно“ може да се възприеме като отговор на обществото спрямо насилието. Съвместната работа на различните институции предполага навременен и постоянен мониторинг на процесите от специалисти с опит в тази област. Друг аспект, заложен в тази концепция, е регламентираната координация за съвместната работа. Това означава, че трябва да бъде изградена една обща мрежа от институции, координирани централизирано, за да може да се осъществи спазването на общите цели и норми.

References:

1. Bauer, J. (2007): Unser flexibles Erbe. In: Gehirn & Geist, Nr. 9, 58–65
2. Beelmann, A. (2006): Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, Nr. 35 (2). Göttingen, 151–162
3. Beelmann, A./Raabe, T. (2007): Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention. Reihe Klinische Kinderpsychologie, Band 10. Göttingen.
4. Olweus, D. (2012): Mobbing an Schulen – Fakten und Intervention. In: Friedrich Ebert-Stiftung (Hrsg.): Fachtagung nachhaltige Gewaltprävention in Kita und Schule. Potsdam.
5. Scheithauer, H./ Rosenbach, C./ Niebank, K. (2012): Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Bonn.
6. Schubarth, W. (2010): Mobbing gehört heute leider zum Schulalltag. Interview. In: Potsdamer Neueste Nachrichten vom 14. April 2010. Nr. 60 (86)
7. Schubarth, W. (2014): Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus. Potsdam
8. Reutlinger, C. (2009): Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet. URL: http://www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php
9. WHO = Weltgesundheitsorganisation (2002): World report on violence and health: Symmary. Autorisierte Deutsche Übersetzung des WHO-Regionalbüros für Europa. URL: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf

ПРОУЧВАНЕ ОТНОШЕНИЕТО НА РОДИТЕЛИ ОТНОСНО ФИЗИЧЕСКОТО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТА В УЧИЛИЩЕ

Мартин С. Базелков

STUDYING PARENTS' ATTITUDES ABOUT PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS AT SCHOOL

Martin S. Bazelkov

ABSTRACT: The present study aims to explore and analyze parents' attitudes to systemic physical education and sports in and out of school. We used a questionnaire of 12 questions to check the respondents' opinion.

KEY WORDS: physical education, sport, learning process, physical development

Изследването е финансирано по проект № РД-08-134/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Епископ Константин Преславски".

Дисциплината физическо възпитание и спорт е съществена част от цялостната образователна програма в училище. Чрез нея се решават редица задачи относно физическото развитие, физическата дееспособност, укрепване и подобряване здравословното и психо-физическото състояние на учениците[2].

Основната цел на училищното физическо възпитание е да провокира учениците към системни занимания с физически упражнения, спорт и туризъм за подобряване и укрепване на детския организъм [3].

В последните години тази цел става все по-трудно достижима. Липсата на мотивация за спорт, застоялият начин на живот, нездравословното хранене и все по-честата нужда от използването на новите IT технологии са само някои от причините за това. Освен занижения интерес към задължителния учебен процес по физическо възпитание се наблюдава и много ниска активност на подрастващите в извънурочни и извънкласни спортни занимания, включително и спортът в свободното време.

Днес ролята на спортните занимания извън учебния процес е снижена до минимум. Факт е, че все по-малък процент от подрастващите се занимават

с целенасочени физически упражнения, което оказва неблагоприятно влияние върху младото поколение.

Процентът на хронично заболелите деца се увеличава лавинообразно. У нас все по често се наблюдават в ранна детска възраст заболявания на дихателната система, хронична хипертония, диабет и др. Въпреки че спортът е отлично средство за борба с подобни заболявания, в днешно време той не задоволява националните и обществени потребности на учениците, а именно – спорт за здраве, жизненост и красота [1].

През целия образователно-възпитателен процес спортните педагози възпитават у подрастващите навици за системно изпълнение на физически упражнения като превенция срещу здравните рискове и проблеми сред младото поколение.

Един от факторите, определящи интереса на учениците към заниманията със спорт, са именно отношението на родителите и примерът, който те дават на децата си за формиране на основни хигиенни и двигателни навици. Те са техният модел за подражание и до голяма степен повлияват върху избора им дали да участват активно в извънкласни и извънурочни занимания със спортно-двигателна насоченост,а също така и отношението им към занятията по физическо възпитание и спорт в училище. Семейната среда е тази, която може да стимулира учениците към системни занимания със спорт или да се демотивират от некомпетентността и негативното отношение на родителите. Според изследване на Ч. Стойчев относно мнението на родители и ученици към спорта се твърди че, „състоянието на спортната активност сред учащите се намира в силна зависимост от състоянието на техните спортните интереси. Последните от своя страна в голяма степен се формират под влияние на техните родители“[4].

В настоящата разработка ще разгледаме интересите, мненията и компетенциите на родители към образователно-възпитателния процес по физическо възпитание и спорт в училище, както и спортът в извънкласните и извънурочни форми.

Целта на нашата разработка е да се проучи отношението и мнението на родителите относно спортните занятия в училище и извън него. За постигането на определената цел си поставихме следните задачи:

1. Да проучим и анализираме литературните източници, свързани с училищното физическо възпитание,както и отношението и нагласите на родители и ученици към спорта в училище и извън него.
2. Да се разработи анкетна карта, разкриваща отношението, компетенциите и мнението на родители за системните занимания по спорт на учениците от прогимназиален етап.
3. Да обработим и анализираме получените резултати и да ги представим под формата на таблица и диаграми.
4. На базата на получените и обработени данни да представим изводи и препоръки, които да подпомогнат бъдещото обучение в училище.

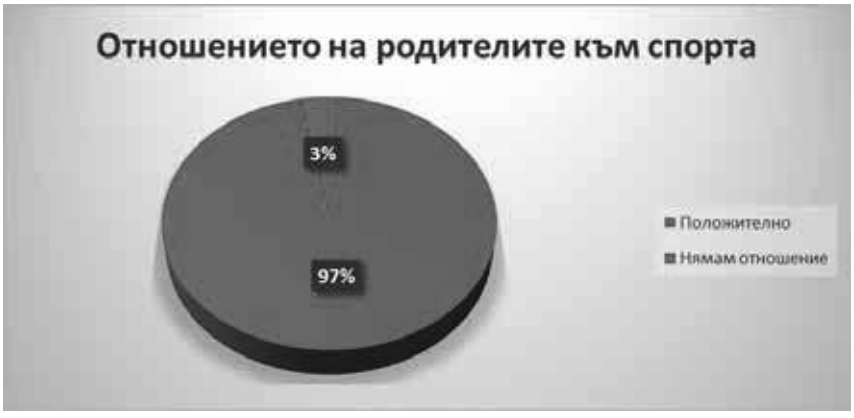
Анализ на резултатите:

За решаване на задачите и постигане на целта на изследването бе проведена анкета с 30 родители на ученици от прогимназиален етап в ПМГ „Нанчо Попович“, град Шумен. По-големият процент от отзовалите се са майки на възраст 38–50 години – 70%. Бащите са на възраст между 40 и 50 години и представляват останалите 30% от анкетираните. Повечето от тях са родители на момичета – 63%, останалите 37% са на момчета.

Анкетна карта – родители

1. Родители мъже – 30%		Родители жени – 70%		
2. Родители на момичета – 63%		Родители на момчета – 37%		
3. Какво е отношението Ви към спорта?	Положително 97%	Отрицателно 0%	Нямам отношение – 1%	
4. Занимавали ли сте се със някакъв вид спорт?	Да – 60%	Не – 37%	Занимавам се в момента – 23%	
5. Посещавате ли спортни състезания?	Да, самостоятелно 3%	Не – 73%	Да с детето – 23%	
6. Поощрявате ли детето ви да спортува?	Да, той(тя) тренира 40%	Да – 60%	Не – 0%	
7. Според Вас, часовете по ФВ и спорт:	За разтоварване от останалите предмети – 23%	Натоварват допълнително учениците – 0%	Спомагат за умственото и физическо развитие на децата – 77%	
8. Кои спортове да изучава детето ви?*(Повече от 1 отг.)*	Спортни игри 77%	Лека атлетика 50%	Гимнастика 27%	Други 17%
9. Спортните дисциплини да се избират от: *(Повече от 1 отг.)*	Учениците 73%	Учителите 37%	Р одителите 33%	Съобразно традициите на училището – 17%
10. Трябва ли да има оценка по ФВС	Да – 43%	Не – 13%	Зачита се/не се зачита 27%	Не мога да преценя – 17%
11. Оценката на детето ви по ФВС от последния срок е:		Добър (4) – 0%	Мн.добър (5) 17%	Отличен (6) 83%
12. Запознати ли сте с нормативната уредба по ФВС?	Да – 13%	Не – 27%	Само отчасти – 60%	

От първия въпрос на анкетата виждаме почти единодушното им положително отношение към спорта (97%). В допълнение към въпроса защо смятат така почти всички са на мнение, че спомага за умствено и физическо развитие на детето, както и положителното повлияване на тяхното здравословно състояние.



При следващия въпрос 60% от родителите посочват, че са спортували, а 23% от тях все още се занимават активно. Този факт повлиява и върху отношението на децата им към системните занимания със спорт извън училищната им заетост, което ще разгледаме в следващите отговори от анкетата. На въпроса „Посещавате ли спортни прояви“ 23% от тях посещават такива заедно с детето си, което предполага, че ще провокира интереса им за допълнителни занимания със спорт. Голяма част от родителите – 73%, са отговорили отрицателно на този въпрос. Според нас това е така, поради липса на информираност относно спортните прояви на територията на града или прекаленото забързано ежедневие на родителите и липсата на свободно време.

От анализа на отговорите на въпроса за подтикване на децата към занимания с физически упражнения и спорт, забелязваме голям процент от родителите (60%), които поощряват детето си да спортува, а останалите 40% активно спортуват извън учебните занятия. Тук виждаме как отношението на родителите към спорта се е отразило и върху интересите на подрастващите,като 40% от тях посочват, че децата им са активно спортуващи. Въпреки положителното отношение на родителите обаче голям процент от децата (60%) не спортуват. Това може би се дължи на липсата на мотивация,

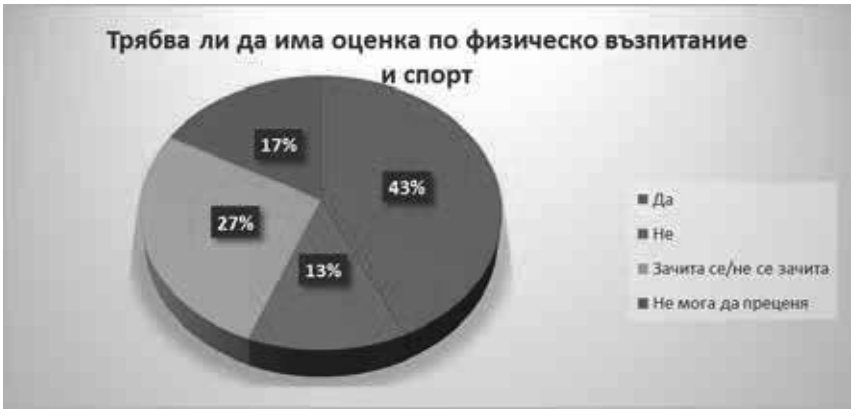
За нас интерес представлява отношението на родителите към аудиторната заетост на учениците по физическо възпитание и спорт. В тази връзка беше зададен конкретен въпрос за вижданията на родителите към конкретната работа в часовете по физическо възпитание и спорт. За 23% от тях те са просто за разтоварване от останалите учебни предмети, но по-големят процент от анкетираните (77%) смятат, че служат за умственото и физическо раз-

витие на децата. Радостен е фактът, че по-голямата част от родителите гледат позитивно към заниманията по физическо възпитание и спорт в училище и осъзнават важността на тяхното реализиране.

На въпроса „Кои спортове трябва да изучават децата в училище“ най-много са посочили спортните игри със 77%. След тях леката атлетика е посочена от половината анкетирани, а останалите са: 27% гимнастика и друг вид спорт – 17%. Според нас този голям процент, отнесен към спортните игри, се дължи на факта, че най-масовите спортове у нас са футбол и волейбол. Благодарение на постигнатите успехи на националния отбор по волейбол, а и успехите на отбори на клубно ниво по футбол, достигнали до световно признати международни участия. Според родителите игрите с топка биха били най-атрактивни и желани за учениците и същевременно да развиват многостранно детския организъм, както и да подобрят физическата им дееспособност. Сборът от процентите е повече от 100, защото въпросът позволява повече от един отговор.

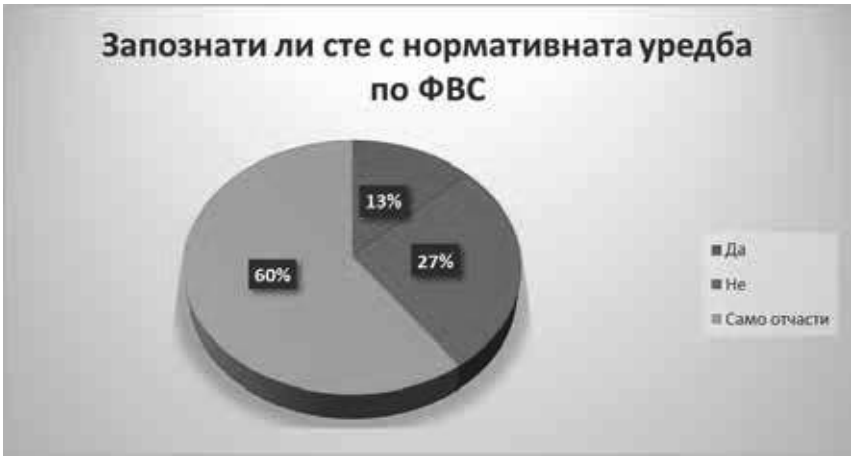
Интересни данни сме получили на въпроса: „Кой и как да се избират спортните дисциплини по физическо възпитание и спорт“. Най-голям брой от отзовалите се посочват, че това трябва да са учениците – 73%. Почти равен е процентът за учителите – 37% и родители – 33%. Това показва недоверието на родителите към спортните педагози. В последните години доста често се забелязва фиктивното провеждане на часовете по физическо възпитание. Не до толкова активното участие на учениците в часовете и това дава отражение сред родителите за негативното мнение.

Доста спорен е въпросът за оценката по физическо възпитание и спорт. За 43% от родителите тя трябва да фигурира в образователната система, други 27% са предпочели да съществува под формата на „зачита се/ не се зачита“, а 13% не я смятат за нужна. Останалите 17% не могат да вземат отношение по въпроса и са разколебани относно отговора си.



Със следващия въпрос ще проверим с какви оценки са приключили предходния срок учениците на анкетираните родители. Отлична оценка са получили 83%, а останалите 17% много добър (5). Според нас тези високи резултати са вследствие от занижения контрол при провеждане на нормативните тестове за физическа дееспособност и елементите от видовете спорт. Смятаме, че при поставянето на оценки по физическо възпитание и спорт част от спортните педагози вземат под внимание не само постигнатите резултати, а и посещаемостта и дисциплината в часовете и поощряват учениците с по-слаби резултати, като завишават крайната им оценка.

От последния въпрос – №12 става ясно, че много малка част от родителите са запознати с нормативната уредба по физическо възпитание, това са само 13% от анкетираните. До някаква степен това се дължи на незаинтересоваността им към дисциплината и недостъпността от източници, отнасящи се за нормативната уредба.



От проведената от нас анкета можем да изведем следното **заключение:**

Като цяло родителите имат положително отношение към спорта. Те съзнателно разбират, че заниманията с физически упражнения и спорт са необходими за правилното и здравословното израстване на детския организъм. Част от тях са успели да провокират и да стимулират детето си да изпълнява физически упражнения, благодарение на интересите им към спорта. Повечето подхождат скептично към спортните педагози и предпочитат дисциплините да се избират от учениците, но все пак са на мнение, че трябва да има някакъв контрол в края на всеки учебен срок и учебна година. Тревожен е фактът, че голяма част от децата на анкетираните не се занимават с никакви физически упражнения извън училищните им задължения. Нормативната уредба по физическо възпитание и спорт е тема, която е чужда за родителите и те не са наясно с нейните функции.

References:

1. Deleva, N., Tsolov, B. (2009): *Swot-analiz na uchilishteto kato subekt pri upravlenie sportnata aktivnost na uchenitsite* (Swot-analysis of the school as a subject in managing the sporting activity of the students). // Sport I nauka, №2 pp. 115-121
2. Zlatev, Zl., (2007): *Vazmozhnosti za optimizirane upravlenieto na sistemata za fizichesko vazpitanie i sport v savremennoto uchilishte* (Opportunities to optimize the management of the physical education and sports system in modern schools). //Sport I nauka, №3p pp. 65-69
3. Lecheva, V. (2006): *Optimizirane na nyakoi strani ot izvanurochnata deynost po fizichesko vazpitanie i sport s uchashtite* (Optimizing some countries from out-of-work activity in physical education and sport with learners). // Savremenni tendentsii na fizichesko vazpitanie i sport v uchilishte, pp.7-11
4. Stoychev, Ch. (2013): *Prouchvane na mnenieto na roditeli i uchenitsi za otnoshenieto im kam sporta i uchebnia protses po fizichesko vazpitanie i sport* (Studying the opinions of parents and students about their attitude towards sport and the physical education and sport education process). // Sbornik nauchni trudove Inovatsii v obrazovanieto

НОВАТОРСТВО И ТРАДИЦИЯ В КОМПОЗИЦИОННИТЕ ТЕХНИКИ НА АВАНГАРДНАТА МУЗИКА НА XX ВЕК

Меглена Ж. Апостолова

INNOVATION AND TRADITION IN THE COMPOSICIONAL TECHNICS OF THE 20TH CENTURY AVANGARD MUSIC

Meglena Zh. Apostolova

ABSTRACT: This article accents on the new compositional technics, invented and used by the avant-guard composers of 20th century: the twelve-tones system of Schoenberg; the aleatoric music started by John Cage in the USA and used later in Europe, firstly by Stockhausen and Pierre Boulez; the new punctual and sonoristic thinking and music writing manner as well as exposing the author's opinion and explanation about the reason for the creating and using the innovative compositional technologies from the point of view of the traditional music of the earlier musical epochs.

KEY WORDS: avant-guard music, compositional technics, twelve-tone system, aleatoric music, punctualism, sonorism

Изследването е финансирано по проект № РД-08-133/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Епископ Константин Преславски".

Изследването на композиционните техники и принципи на авангардната музика на XX век са все още една недоизяснена област в музикалната наука; една тема, която можем да наречем много наболяла. Бихме могли да кажем, че от една страна – тя е пренебрегвана, от друга – модерна. Не можем да не отбележим, че изучаването на принципите на композиране в авангардната музика все още дори не са обособени като самостоятелна учебна дисциплина в много университети и музикални академии в Европа и света, което бихме определили като сериозен пропуск в музикалното обучение – както на бъдещите музиколози и музикални изпълнители, така и на бъдещите учители по музика.

Как бихме дефинирали авангардната музика на XX век? Бихме казали, че е много умно „изобретена“, че е впечатляващо интелектуално сътворена, че е много различна, вълнуваща и изненадваща, бихме отбелязали и че тя е едно от най-големите открития на XX век. Бихме определили, че тя блести с една нова, но същевременно и с една вечна красота.

Когато анализираме, интерпретираме или възприемаме авангардните творби на музикалното изкуство от миналия век, винаги първото нещо, за което си мислим, е: колко по-различни са авангардните творби в сравнение с предшестващите ги! Волно или неволно съзнанието ни ни насочва към новите аспекти на авангардното изкуство. Бихме се замислили защо? Защо новаторството е първото впечатление, което авангардната музика създава в нашето съзнание?

Причините за това са, разбира се, в различните и нови композиционни принципи на тази музика. Неслучайно за класифицирането ѝ използваме един военен термин: „авангард“ – наименованието на войнишките отряди, които вървят най-напред и водят армията. Как и защо този военен термин е навлязъл в музикалната култура не бихме могли да знаем, но бихме предположили, че вероятно той „нахлува“ в музикалното изкуство, както многобройните ужасни войни нахлуват в живота на хората от цялата планета през първата половина на XX век – чрез двете световни и многобройните локални войни.

Но защо ги наричаме „първи“ и кого всъщност предвождат те?

Те са първите, които дръзват да променят музикално-композиционната система от тонална към атонална; да създадат нова композиционна система, която не само толерира, но всъщност организира и „дисциплинира“ атоналността, внася ред в безпорядъка и правила в хаоса.

Тези „първи водачи“ изпращат своите нови послания до човечеството, като създават едно коренно различно и ново музикално изкуство, внасят една нова естетика, един нов стил, създават нови музикални звучности и творят нови музикални структури.

Бихме нарекли XX век столетието на изобретателността, не само в науката, но и в изкуството – включително и в музикалното изкуство. “XX век може да бъде наречен и векът на музикалните изобретатели, творците на XX век не считат това нито за ново, нито за странно, нито за необикновено“ (*Apostolova, 2016, p. 18*). Те считат своето новаторство за нормално развитие на музикалното творчество. Както казва самият Сергей Прокофиев в своята автобиография: „Най-великите класици са били и най-велики изобретатели“ (*Hlebarov, 1965, p. 10*).

Много са гениалните музикални таланти на XX век, които търсят нови начини да изразят новите си идеи: Дебюси, Равел, Варез, Месиен, Пучини, Елгар, Рахманинов, Сибелиус, Малер, Рихард Щраус, Копланд, Стравински, Прокофиев, Де Файя, Сати, Форе, Хиндемит, Онегер, Пуленк, Ивс, Яначек, Вогхан Уилиамс, Барток, Кодай, Гершуин, Шостакович и много други. Все-

ки от тях прави широки крачки напред в използването на изразните средства за реализиране на новите си идеи, мисли и чувства. Въпреки че всички те допринасят за новаторското развитие на музикалното изкуство с техните интересни експерименти, идеи и оригиналност, най-важната стъпка, най-голямата промяна, „революцията", която довежда до тоталното освобождаване на музикалния език от законите на предшестващата музика и създава нова и цялостна музкална система прави Шьонберг със своя дванадесеттонов метод за композиция, „който дава в ръцете на творците нов инструмент, ново средство за реализиране на новаторски музикални идеи. Нещо повече – бележи окончателното скъсване с естетиката на XIX век" (*Apostolova,2016, p.* 37).

Необикновено работоспособен и организиран, изключително интелектуален и един от най-високо професионалните музиканти на века, Шьонберг си поставя за цел да създаде композиционен метод, който да сложи ред в организирането на музикалния материал в атоналното мислене; да създаде закони, които да подпомагат музикалното творчество като процес. Той счита, че процесът на композиране започва с виждането на цялостната картина на музикалната творба, че музикалното произведение не се твори стъпка по стъпка, а че композиторът първо трябва да види цялостната музикална картина, към която се стреми, след което я сътворява в техническите ѝ параметри и оформя детайлите; смята, че музикалната форма е като жив организъм.

„Терминът форма се използва в различен смисъл.

Използван в естетически смисъл, формата означава, че пиесата е организирана, т.е. съставена от елементи, които функционират като тези на живия организъм. …

Без организация, музиката би била безформена маса…

Най-важните изисквания за създаване на разбираема форма са логика и свързаност… Идеите трябва да са диференцирани според тяхната важност и функция" *(Schoenberg, 1967, p. 1*).

Шьонберг също смята, че всяко произведение на изкуството трябва да се създава по начина, по който Микеланджело сътворява Мойсей - „Микеланджело, който изваял своя Мойсей от мрамор без скици, напълно завършен във всеки детайл, директно оформяйки своя материал" (Schoenberg, 1967, pp. 1-2). Също както Стийвън Кови – един от най-напредничевите и преуспяващи американски съвременни психолози смята: че трябва да се започва от края: „Започвай с края в мислите си" се основава на принципа, че всички неща се създават по два пъти. Има умствено или първото творение, и физическо или второ създаване на всички неща" (*Covey, 1989, стр. 47*).

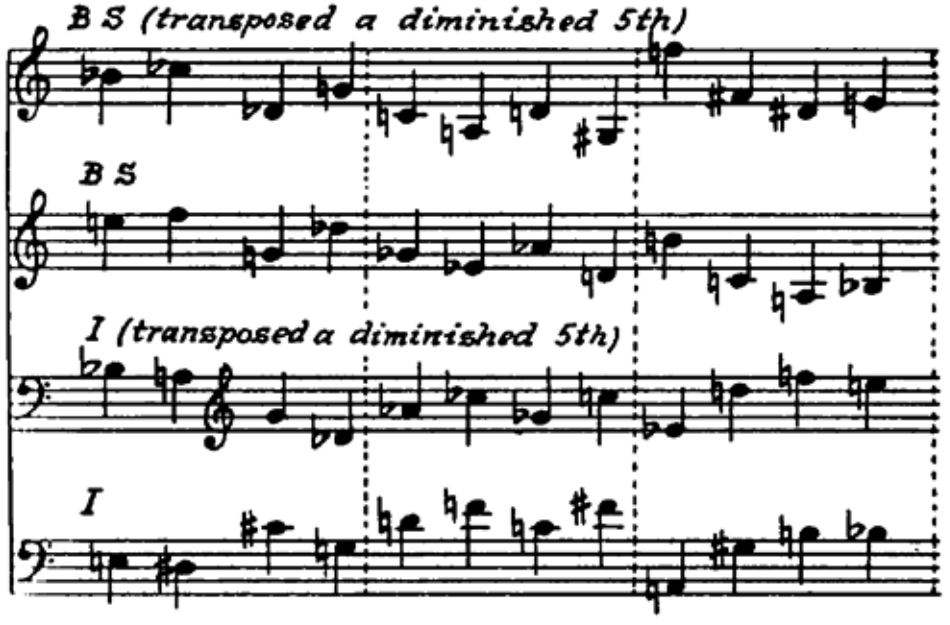
„Метод за композиране с дванадесет тона, които са свързани единствено един с друг" – така Шьонберг нарича новият композиционен метод *(Schoenberg, Style and Idea, 1950, p. 107*), който в известен още с термина „додекафония" и е създаден с моралната и професионална подкрепа на композиторите от т.н. Ново-Виенска школа: Антон Фридерих Вилхелм вон Веберн (1885–1945) и Албан Мария Йоханес Берг (1885–1935). Поради факта, че създа-

ваната с този композиционен метод музика е наситена с много изразителност, произведенията офомят нов музикален стил, наречен „експресионизъм“.

„Новата система замества диктатурата на Тониката с демокрацията и равноправието на всички тонове и заедно с това по съвсем естествен път отхвърля принципа на консонанса и еманципира дисонанса, дава на всеки интервал самостоятелност и собствено качество“ (*Apostolova,2016*, p. 43).

Новите правила позволяват сътворяването на уникален за всяка творба дванадесет-тонов комплекс, наричан „серия“, в която всичките дванадесет тона са еднакво важни. Той е основният организиращ елемент, заместващ лада в модалната музикална система и стои в основата на цялото музикално развитие и в хоризонтален, и във вертикален план. Това дванадесеттоново ядро е единно и свързва със здрави и неделими връзки музикалната творба, като я прави едно цяло. Антон Веберн се позовава на мисълта на Гьоте за растението, за да разясни този принцип: „коренът в действителност не се различава от стеблото, стеблото не се различава от листото, и листото не се различава от цвета: вариации на една и съща идея“ *(Webern, 1963, p. 53)*.

Началото е поставено с 12-тоновата творба на Шьонберг: „Пет пиеси за пиано“ опус 23 (1923 г.). 1923 година авторът завършва и започнатата през 1921година Пиано Сюита опус 25, която той сам определя като „Първата ми по-голяма работа в този стил…“ *(Schoenberg, Style and Idea, 1950, p. 126*). Сюитата включва шест части: Прелюд, Гавот, Мюзет, Интермезо, Менует и Жига. Основната серия и инверсията ѝ с транспозициите им на интервал умалена квинта в Пиано сюитата му опус 25 са базата на тази творба.

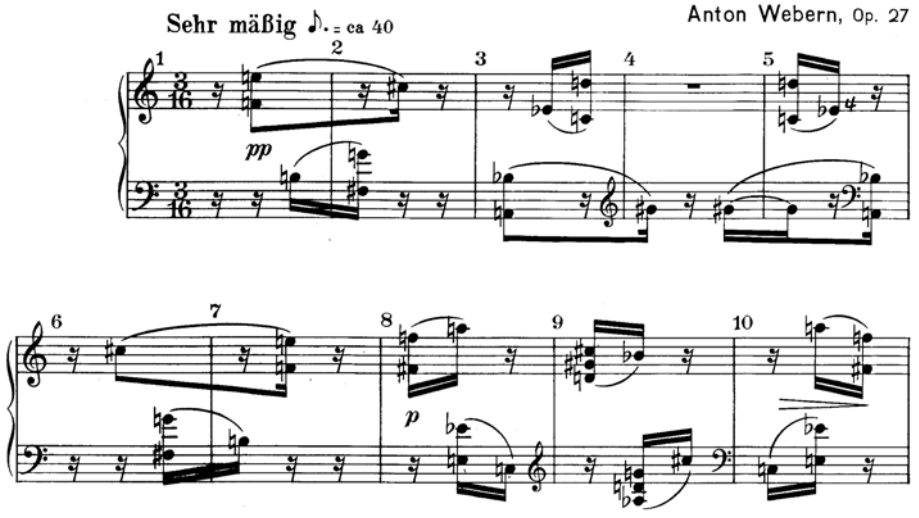


Илюстрация 1. Шьонберг, Сюита за пиано опус 25, серията

„Дванадесеттоновият композиционен метод упражнява силно влияние върху последващите фази на модерната музика и става основна база за творчеството на композиторите авангардисти, важен елемент от техния нов музикален инструментариум“ (*Apostolova, 2016, p.55*).

Следващият етап от разитието на новаторството в композиционното творчество на XX век е т.н. „сериализъм“, който пренася правилата на додекафонията върху повече музикални елементи (не само звуко-височинните параметри – например обхваща ритъм, темпо, динамика) – и това е следващото новаторство в композиционното авангардно музикално творчество на XX век, което в определени творби стига и до разширяване използването на сериалните дванадесет-тонови похвати върху всички музикални елементи – в този случай говорим за „тотален сериализъм“.

Като първа пиеса за пиано, която бихме нарекли „сериална“, бихме определили дванадесеттоновата клавирна композиция „Вариации за пиано“ оп. 27 от Антон Веберн.

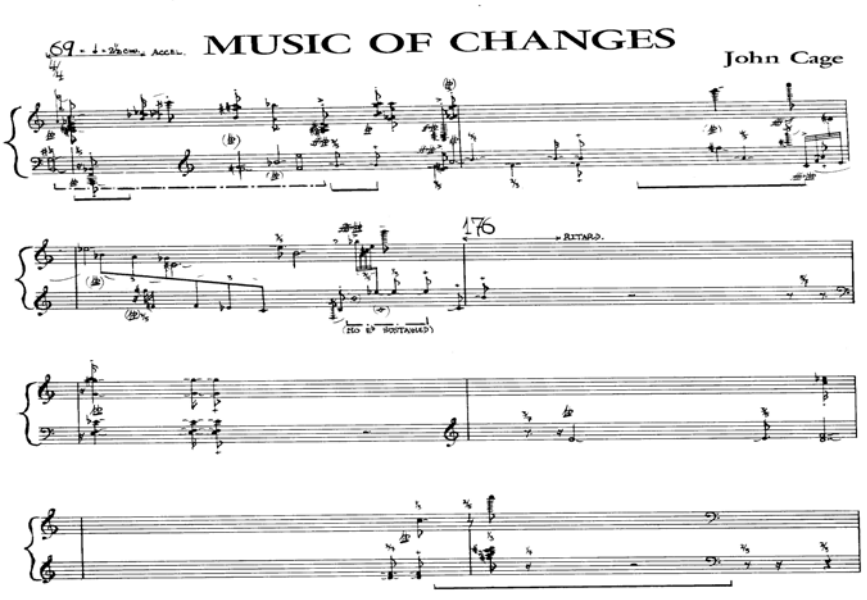


Илюстрация 2. Веберн, „Вариации за пиано“ опус 27. I, начало

Към средата на XX век додекафоничните и сериални композиционни принципи, и особено т.н. „пълен сериализъм“, достигат високо ниво на ограничения в композирането и започват да изглеждат твърде строги за някои творци. Първият „бунт“ настъпва чрез появата на алеаторните похвати – най-напред в Америка - в творбите на Джон Кейдж и неговите приятели, а по-късно и в Европа. Композиторите, които използват алеаторни елементи в творбите си, се стремят да „разчупят“ строгите правила на сериалната композиционна техника чрез внасяне на моменти на пълна свобода, игра и импровизация в творбите си – както в композиционния процес, така и в процеса на

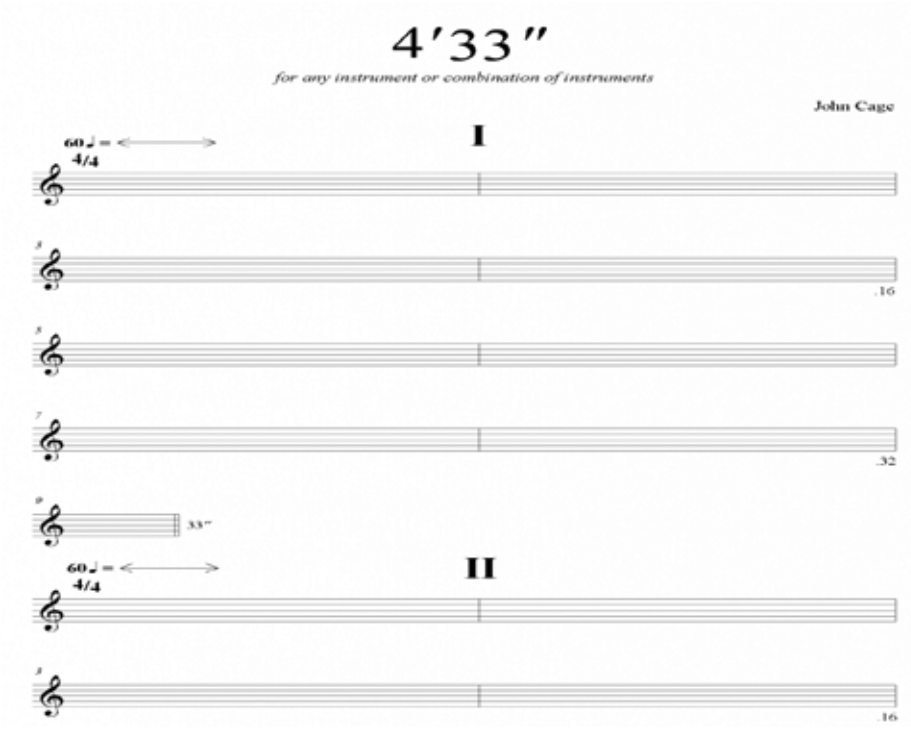
изпълнение. Те творят произведения, които не са напълно фиксирани като нотен текст и предполагат голяма свобода при интерпретацията им, което от своя страна довежда до тяхната уникалност и неповторимост при всяко изпълнение (дори от същия изпълнител).

„Музика на промените“ на Джон Кайдж е един прекрасен пример за алеаторна клавирна пиеса.



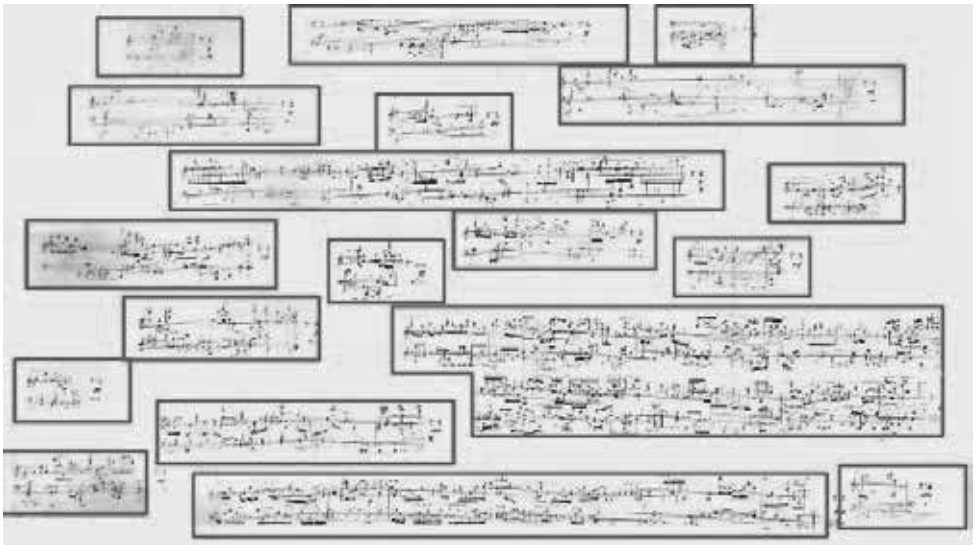
Илюстрация 3. Кейдж, „Музика на промените“, Първа книга, начало

Като най-куриозен пример за авангардизма на Джон Кейдж бихме посочили произведението „4‘33““, предназначено според автора за всеки инструмент или комбинация от инструменти, чиято партитура не съдържа нотни знаци и не предполага звукова интерпретация.



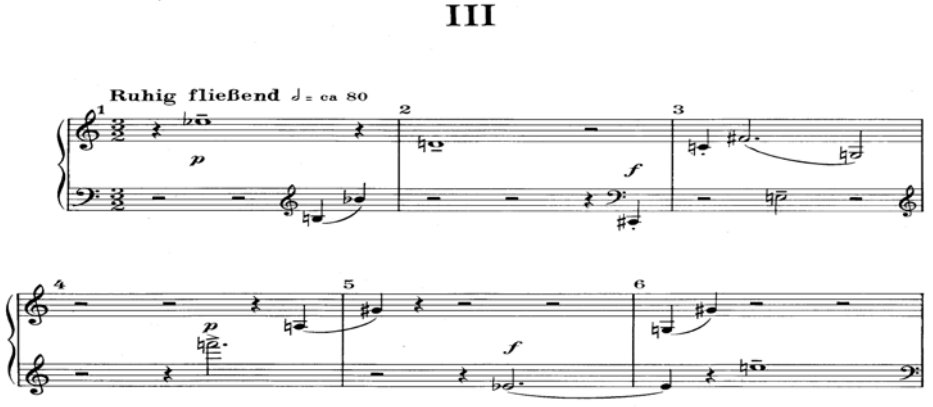
Илюстрация 4. Кейдж, „4'33""

Американската екстравагантност в алеаторните композиционни творби скоро се пренася и в Европа чрез клавирните творби: *Klavierstuck XI* на Карлхайнц Щокхаузен и Първа соната на Пиер Булез.



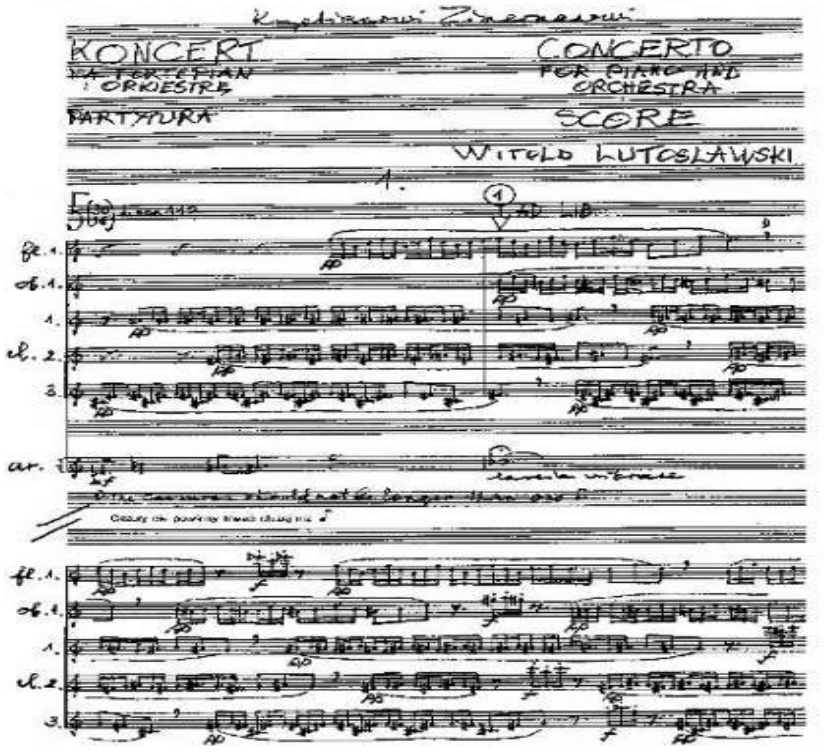
Илюстрация 5. Щокхаузен, „Klavierstuck XI"

Специалното внимание на авангардните композитори към отделния детайл, към самостоятелната изразителност на отделния тон или малка група тонове формира едно ново фактурно изложение, наречено пунктуализъм. Една от първите пунктуалистични пиеси е „Вариации“ за пиано опус 27 на Антон Веберн.



Илюстрация 6. Веберн, „Вариации“ опус 27, Трета вариация, начало

Търсенето на нови звучности, на нови нюанси на музикалния тон и цялостна промяна в звученето на авангардните творби ражда един друг нов маниер на композиционно мислене, известен като сонористика. Специално внимание към сонорисични търсения откриваме например в Концерта за пиано и оркестър от Витолд Лютославски.



Илюстрация 7. Лютославски, Концерт за пиано и оркестър, начало

Както смята Джон Кейдж: „Нови методи ще бъдат открити, опирайки се на категорична връзка с Шьонберговата дванадесеттонова система…Методът на Шьонберг е аналогичен на общество, в което акцентът е върху групата и интеграцията на индивида в групата“ *(Cage, 1961, p. 4)*.

„По наше разбиране, историята на авангардната музика на XX век е история на борбата за свобода и равенство на всички звукови елементи“ (*Apostolova, 2016*, *p. 113*). Авангардните композитори се стремят към освобождаване на нотните височини и трайности, на ритъма от метрума, освобождаването на дисонанса от консонанса, разкрепостяването на нотния текст – и като запис, и като реализация; еманципирането на тембъра като самостоятелен и значим музикален елемент; излизане от стереотипа и освобождаване на формата (т.н. „отворени форми“); равностойното включване на тишината в музикалната изразност, освобождаването на интерпретатора от нивото на „озвучител“ на написаното от композитора и издигането му на нивото на съ-композитор като равноправен съ-творец: една борба за новаторство в музикалното изкуство и постигането му по различни, неизпитани през предишните епохи начини.

Къде тогава да търсим великите и доказали се през вековете музикални традиции, композиционни системи и естетика? Защо изведнъж композиторите се отказват от всичко, сътворено през предшестващите ги епохи? Защо изоставят традицията, която в същото време много уважават и ценят?

Защото музикалната традиция става един прекалено силен фактор в музикалния живот и композиционната мисъл започва все повече да зависи от нея. Това е времето, когато повече от всякога музикалният творец е трябвало да изясни отношението си към традицията и да избере своето положение спрямо нея.

Оценката на Артур Онегер за музикалното развитие на XX век е като че ли най-добрият отговор на този въпрос: „Това, което ми прави силно впечатление, е бързината на реакциите… Нужни са били векове, от Монтеверди до Шьонберг, за да се постигне свободната употреба на дванадесетте тона. След това откритие еволюцията изведнъж стана много бърза. Всички сме изправени пред една стена: тази стена, направена от всички постепенно натрупани материали се изправя днес пред нас и всеки се опитва да намери изход: всеки го търси според собствената си интуиция“ (O*neger*, 1967, *p. 92*).

В заключение бихме искали да изтъкнем факта, че оттеглянето на авангардните творци от традиционните композиционни системи през XX век и създаването на нови, коренно различни методи на композиране, изпълнение и звучене, се случва поради твърде силния им респект към сътворената през предишните епохи музика; поради преклонението им пред великите шедьоври, сътворени от толкова много гениални композитори; от убеждението им, че всичко, на което традиционните композиционни системи са способни, е било вече реализирано в прекрасна, талантлива и неповторима музика.

References:

1. Apostolova, M. (2016): Pianistat –sluga ili gospodar v avangadnata muzika na XX vek (*The Pianist – servant or leader in the avant-garde music of XXth century*). Shumen University Press.
2. Cage, J. *(1961). Silence. Connecticut: Wesleyan University Press.*
3. Covey, S. *(1989). 7 Habits of Highly Effective People. New York: Simon & Schuster*
4. Schoenberg, A. *(1950). Style and Idea. New York: Philosophical Library.*
5. Schoenberg, A. *(1967). Fundamentals of Musical Composition. London: Faber & Faber.*
6. Webern, A. *(1963). The Path to New Music. (W. Reich, Ред.) Pennsylvania: Theodore Presser Company.*
7. Oneger, A. *(1967):* Az sym kompozitor *(I am a composer*). *Sofia.*
8. Hlebarov, I. (1965). Sergey Prokofiev (*Serge Prokofiev). Sofia.*

АНОМИЯТА КАТО СОЦИАЛНО ОТКЛОНЕНИЕ

Милослава Р. Янкова

ANOMIE LIKE SOCIAL DEVIANCE

Miloslava R. Yankova

ABSTRACT: This text examines the assumptions that certain phases of the social structure create circumstances in which violation of the social code represents a „normal" response to the emerging situation.

The Emil Durkheim's and Robert Merton's conception about anomie and other social deviance are presented. Both the reasons for it, its forms and its essence are described. Anomie in the simplest terms is a lack of social or ethical norms in an individual or group. The ways in which people react to an anomaly are highlighted – crimes and anomies suicide. It examines the notion of Marton's anomie as a result of unequal distribution of opportunities in the social structure that does not fulfill its promise of equal opportunities. It is stressed that in his formula, the anomaly becomes an explanation for the high levels of deviant behavior in the United States compared to other societies, as well as an explanation for the distribution of deviant behavior in groups defined as class, race, ethnicity, and the like.

KEY WORDS: Anomie, deviance, social or ethical norms, crime, normal response

Изследването е финансирано по проект № РД-08-129/07.02.2018 г.
от параграф на фонд „Научни изследвания"
на ШУ „Епископ Константин Преславски".

В социологическата теория има тенденция неудовлетворителното функциониране на социалната структура да се разглежда първоначално за сметка на присъщите на човека императивни биологически влечения, които недостатъчно се сдържат от социалния контрол. От тази гледна точка социалният ред е само инструмент за „регулиране на импулсивните действия", „социалната обработка" на стреса. Тези импулсивни действия, пробиващи си път през социалния контрол, се разглеждат в качеството си на прояви на биологически обусловените влечения. Предполага се, че стремежите към неподчинение се коренят в самата природа на човека [3,28].

В тази работа се разглеждат предположенията, че определени фази от социалната структура пораждат обстоятелства, при които нарушаването на социалния кодекс представлява „нормален“ отговор на възникващата ситуация. „Нормален“ отговор е този, чиято основна характеристика съответства на дадената култура, дори ако не я одобрява. С това не се отхвърля значението на биологичните и индивидуалните различия, които могат да играят важна роля при разпределение на тези проявления на поведението, които се отклоняват от нормата. Именно в този смисъл Джеймс С. Плант говори за „нормалната реакция на нормалните хора на ненормалните условия“ [9, 248].

Но нашето внимание чрез идеите преди всичко на Емил Дюркем и Робърт Мъртън е съсредоточено върху социалната и културната основа на такова поведение.

Френският социолог Дюркем разглежда социалната среда на индивидите като морална по своя характер среда. [1, 262] Моралът е надиндивидуален и има място само по отношение на някаква асоциация на човешки индивиди. Като съдържание на моралния, асоциацията е съдържание и на социалния живот. Това социално съдържание не е константа, защото се върви от простото архаично общество към все по усложнени по строеж общества. Личността на индивида се определя както от колективното съзнание на социалната група, към която принадлежи, така и от колективното съзнание на обществото като цяло. Солидарността в рамките на групата и тази в рамките на обществото е за Дюркем нормалното състояние на обществото и на неговите членове.

За френския мислител е важен начинът и успешността от страна на индивида да възприема като част от себе си колективното съзнание на обществото, респективно общия морал при условието на неговата специализация и раздробяването на социалния свят за осигуряването на подходящ социален ред. Възникващите препятствия могат да доведат до изолираност на индивида. По този начин вместо в среда на органична солидарност (социална връзка и зависимост на индивида от обществото, характерна за модерното общество) индивидът се озовава в социална изолация и в патологично социално явление, което Дюркем нарича аномия. „Ако разделението на труда не поражда солидарност – пише Дюркем – това означава, че отношенията на органите не са регламентирани, затова пък означава, че те се намират в състояние на аномия.“. [4, 360].

Терминът „аномия“ датира в Англия от 1591г. и изразява незачитане на божествените предписания. От края на 80-те години на XIX век терминът придобива статус на научно понятие във философията на Гийо. С него той означава индивидуализация на моралните правила и вярвания, което води до разпадане на общовалидните норми на поведение.

За Дюркем аномията в обществото е признак на социална криза и колкото по-голяма тежест и разпространение има тя в обществото, в толкова по-голяма криза, а за социолога това означава на първо място морална криза, е обществото. Георги Фотев посочва, че социологическата диагноза на френ-

ския социолог е, че модерното общество е изправено пред остри морални въпроси, на които не може да намери отговор. [1, 263] Изходът от кризата изисква мобилизация на всички морални ресурси на цялото общество. За отделния индивид, който е в състояние на аномия, т.е. прекъснал основните социални връзки и нишки, най-вероятната съдба е самоубийството. „Самоубийство се нарича всеки случай на смърт, която е пряк или косвен резултат от позитивен или негативен акт, осъществен от самата жертва, която е знаела, че ще се получи този резултат." [5, 5]. Социологът разграничава четири вида самоубийство – егоистично, алтруистично, фаталистично и аномично.

Въз основа на статистическите данни, той съпоставя съотношението между процентите на самоубийство и социалните променливи. Това, което смята за егоистично или анонимно самоубийство, съвпада с описанието на „слабата социална интеграция и проваленатa морална регулация". Емпиричните данни сочат, че при протестантите, интелектуалците и самотните хора има по-високи нива на самоубийство от религиозните хора, по-специално католиците и евреите. Изводът, който прави социологът е, че индивидуалистите и изолирани хора имат по-висока тенденция на самоубийство, отколкото колективната и гъсто свързана общност. [10, 333-344] Редки случаи на алтруистично и фаталистично самоубийство се срещат, когато индивидът е твърде тясно свързан с групата. В крайна сметка проучването стига до извода, че социалното сближаване или груповата солидарност, както и ценностите, заложени от колективното съзнание, могат едновременно да предотвратят и генерират девиантна активност.

Аномичното самоубийство е характерно за развитите модерни общества. [1, 266] Това е най-разпространеният тип самоубийство в България. То е резултат от невъзможността на индивидите да се справят със социалните регулатори. Вследствие на това, те изпадат в състояние на разрив със социалнаата среда. Ето защо в страната в последните години тенденцията е за повишаване на броя на самоубийците. Макар в условията на икономическа криза процентът на самоубийства рязко нараства, когато хората не са в състояние да постигнат целите, които са се научили да преследват, но това може да се случи и когато икономиката изпитва бум и хората не знаят как да ограничат своите цели и да са доволни от постиженията си. Интересен факт за Дюркем е, че при крупни политически събития и по време на война броят на самоубийствата рязко спада. Това се обяснява с мобилизацията на колективните чувства, вярвания, представи, на колективното съзнание. Тъй като самоубийството, като резултат от феномена „аномия" е породено от обществото, това за Дюркем е социологически проблем.

Върху самоубийството и ролята на социалната интеграция както за стимулиране, така за възпрепятстване на подобно поведение се фокусират теоретиците Гибс и Мартин, а по-късно и Майли и Миклин. Както посочва М. Крон докато Майли и Миклин разработват емпиричните си изследвания, те теоризират, че „населението и технологичното развитие ще бъдат пряко

свързани с разделението на труда … и разделението на труда ще доведе до намаляване на интеграцията на статута, което на свой ред ще увеличи броя на самоубийствата", освен това, подкрепя теорията на френския мислител. [7, 654-670]

Като баща на социологията и функционалист Емил Дюркем предоставя разнообразни обяснения за появата и развитието на престъпност и девиации в обществото.

Първоначално френският мислител твърди, че престъплението притежава някои религиозни качества. Тъй като „религията е отражение на силата на споделеното колективно съзнание … ранните законови кодекси също са религиозни кодове", което дава на мислителя възможността да твърди, че „престъпленията срещу боговете са престъпления срещу обществото". [6, 86] Престъплението става дълбоко смислено нещо, много страстно и мощно, което в крайна сметка поражда особено силни емоции, гняв и отмъщение. Поради това наказанието е по-малко от престъплението или за извършителя и е за сметка на възстановяването на сближаването между основните ценности на обществото.

Основната теория на Емил Дюркем почива върху идеята, че „съзнателният колектив на едно общество варира успоредно с разделението на труда". [4, 360] В този смисъл социалният произход на престъплението е свързан с фрагментацията сред обществото, която от своя страна е следствие на еволюцията до едно по-индустриално и модерно общество. В по-малко сложните или примитивни общества хората имат склонност да правят история и по отношение на престъпността, а девиацията е индустриалната революция. С развитието на тази революция се наблюдава рязко нарастване на миграцията на имигранти в Съединените щати. С тях нарастват нивата на индивидуализъм, гъвкавост и разнообразие сред системите на естествените вярвания. Това е първият признак на проблеми в новото общество. Имигрантите не успяват да се адаптират към традиционните норми, които американците ценят. Тези размишления на френския социолог са особено актуални и от голямо значениие за днешния ден. Неизбежно съществува чувство за дисбаланс между предишните норми и ценности и променящите се нови ценности. Този дисбаланс Дюркем възприема като „аномия". Аномията в най-простия смисъл е липсата на социални или етични норми у индивида или групата. Тя отразява чувството за безсмислие, липсата на всякакви обществени норми, което поражда тенденцията да се действа девиантно в търсене на стабилна среда. Престъпността не е необходимост, а неизбежност, резултат от прогреса и еволюцията на модерността, където господства акцентът върху паричния успех, е невъзможно една напълно стабилно, унифицирано и способно общество.

Предполагаемото изключително значение, придавано на постигането на финансов успех и материално благополучие, има за резултат, че интересът към технологически и социални средства, предназначени за достигане на желани, в същото време институционални начини за контрол, придобиват вто-

ростепенно значение. При такъв род ситуации се създават все нови средства, доколкото техният избор използван за достигане на целите, се разширява. При проведения от социолога анализ условията на културата са ориентирани към престъпления и нововъведения с цел достигане на ефективност, а не заради спазване нормите на морала. Социалният контрол отслабва или отпада изцяло, в резултат на което настъпва частична или пълна дезориентираност на индивида и той не се счита повече обвързан със системата от ценности и норми. Индивидът изпада в аномия – особено състояние на несигуурност и отчужденост и връх в поведението му вземат „дремещите" у него етоистични тенденции. Според него личността, изпаднала в екстремна ситуация, каквато е аномичната, е изправена пред алтернативата самоубийство или престъпление. За него аномията е именно състояние на дезорганизираност, когато около индивида настъпва пълен крах. В този смисъл аномичното разделение на труда осигурява основа за престъпление и отклоняващо се поведение.

Френският мислител не само излага теорията си за социалния произход на престъпността, но и теоретизира относно социалния произход на закона и наказанието.

Социологът описва „закона като конкретен и обективен показател за морала … законът е реституция, а не просто репресия". [10, 333-344.] Оттук следва заключението, че законът е произведение на колективното съзнание, плод на всички вярвания на колективното цяло, въплъщение на всичко, което едно общество притежава, за да бъде правилно, истинско и справедливо.

В първата версия, написана през 40-те години на миналия век на фундаменталната си статия *Социална структура и аномия*, Робърт Мъртън разглежда биологичните обяснения на девиацията и заключава, че биологията не може да отчете вариациите от едно общество до друго в природата и степента на отклонение. Неговият първостепенен интерес се съсредоточава върху това защо степените на девианция се различават толкова драматично в различните общества и за различните подгрупи в едно общество. Американският социолог адаптира концепцията, която заема от Дюркем, за да анализира ситуации, в които културата създава отклонение и липса на единство.

В употребата на френския мислител аномията се отнася до ситуация, в която културните норми се разпадат поради бърза промяна. Американският социолог променя концепцията леко, за да се позове на ситуация, в която съществува очевидна липса на съответствие между нормите на културата относно представите за успех в живота (целите) и нормите на културата от гледна точка на подходящите начини за постигане на тези цели.

Р. Мъртън продължава дългата традиция в обяснението на социалната структура и по конкретно на такова явление като отклоняващото се поведение. [1, 467] Става въпрос за виждането, че човек като естествено същество е в постоянен конфликт с обществото като социална организация, като регламентиран по един или друг начин ред и следователно като социални ограничения на биологичните импулси на човека. Този възглед е лесно атакуем, защото

отклоняващото се поведение се изменя в различните социални структури и … отклоненията имат различен образ и различни модели в разнообразните социални структури". [8, 186] Американският социолог акцентира върху социалните и културни източници на девиантното поведение. За него въпросът на избор на поведение е от първостепенно значение при разглеждане на социалната структура. [11, 12] Между елементите на социалните и културните структури, които имат непосредсвено значение за обяснение избора на поведение Мъртън посочва културно определените цели, които се смятат за легитимни ориентации от всички или от определен брой членове на обществото и регулиращите норми за постигане на целите. Културните цели и институционализираните норми влияят съвместно при очертаване на преобладаващите практики в дадено общество. [8, 186-187] Като резултат от това убеждение социологът извежда два критерия, които насърчават девиантното поведение. Това са мотивация на лицето да се придържа към културните цели и възможностите на човек относно средствата за постигане на тези културни цели.

В зависимост от отношението на индивида към културните цели и институционализираните средства за тяхното постигане Мъртън създава типология на адаптациите. Знакът „+" означава „приемане", знакът „-" – „отхвърляне", знакът „+ – „ означава „отхвърляне на господстващите ценности и заместването им с нови ценности". Петте вида адаптация, могат да се определят и като пет вида отклоняващо се поведение, защото целта на всеки от тях е да се постигнат целите на всяка цена. Тези пет вида са:

Съответствие: когато човек или група приемат културните цели и лигитимните средства за постигането им.

Иновация: лицето или групата, приемат културните цели, но отхвърлят традиционните и / или легитимни средства за постигане на тези културни цели. Пример за това са семействата на организираната престъпност. Те вярват в „американската мечта"; но използват незаконни средства за постигането на тези цели.

Ритуализъм: включва човек или група, отхвърлящи културните цели, но приемащи традиционните и / или легитимни средства за постигане на културни цели.

Ритритизъм (примирение): Отхвърлят се както културните цели, така и традиционните и / или легитимни средства за постигане на тези културни цели.

Бунт: Когато човек или група отхвърлят както културните цели, така и традиционните и / или легитимни средства за постигане на тези културни цели. Двата елемента се заместват със собствени цели и начини за постигане на тези цели.

Таблица на алтернативните форми на адаптация

Видове адаптациия	Културни цели	Институционализирани средства
I. Съобразяване (conformity)	+	+
II. Иновация	+	-
III. Ритуализъм	-	+
IV. Ритритизъм (примирение)	-	-
V. Бунт	+ -	+ -

Макар Мъртън да отделя време за обсъждане на всеки един от тези начини на адаптация, вторият вид – „иновация", най-логично произтича от размишлението му относно връзката между културата и девиацията като цяло и особено тези на американското общество. Иноваторите са хора, които нарушават правилата (и често законите), за да постигнат успешните цели, които толкова силно се насърчават в обществото. Мислителят посочва, че на горните нива натискът към иновации не рядко изключва разграничението между бизнес-подобните стремежи на одобрените норми и практиките извън нормите. Той вижда най-големият натиск за „новаторство", работещ на по-ниските нива на стратификационната система. Тук стимулите за успех се осигуряват от установените ценности на културата, а от друга страна, възможностите за преминаване към тази цел са до голяма степен ограничени от класовата структура на тези с девиантно поведение. Напредъкът към успех е сравнително рядък и особено труден за онези, въоръжени с ниско образование и малки икономически ресурси. В този контекст Ал Капоне представя триумфа на аморалния интелект над морално предписания „провал", когато каналите за вертикална мобилност са затворени или стеснени в едно общество, което поставя ударението върху икономическото благоденствие и социалното изкачване за всички негови членове. [8, 195-211, 230-246] Тези алтернативи на поведение на човека се определят от културните и социалните фактори.

Когато Робърт Мъртън развива своята теория за девиацията, той анализира американската култура, структура и аномия. Той вярва, че всички граждани на САЩ се стремят към „американската мечта", но начините, по които я получават, не са еднакви, защото не всички граждани имат същите възможности и предимства. Това води до отклонение в начините, по който се постига тази „американската мечта" за успех от някои хора. Има много примери за теорията на д-р Мертън в днешните новинарски заглавия с наказателни дела, включващи банкови инвеститори, политици, организирана престъпност и т.н. Необходимостта от алчност да се постигне финансов успех причинява твърде много умишлени правонарушения.

Във формулата на Мъртън аномията става обяснение за високите нива на отклоняващо се поведение в САЩ в сравнение с други общества, както и обяснение за разпределението на отклоняващото се поведение в групите, оп-

ределени като класа, раса, етническа принадлежност и други подобни. Американският социолог вижда в САЩ полярен пример за общество, в което целите на успеха (често дефинирани главно в парично отношение) са подчертани от всички в културата и хората се критикуват като отказващи се, ако намалят скалата на своите цели. От друга страна, културата в най-добрия случай е амбивалентна в своите норми относно подходящите средства за успех. Упоритата работа и амбицията в училище и след това на икономическия пазар са културно одобрените средства за успех, но има и елемент на възхищение от разбойническия барон и мошеника, който нарушава правилата за подходящи средства, но постига целите на успеха. В Америка, с други думи, успехът вероятно е оценен много по-силно от добродетелта. Освен това в страната има малцинствени групи, чийто достъп до успех с конвенционални средства е очевидно ограничен. Периодът, в който Мъртън пише, се шири явлението „расизъм". Черните американци са силно ограничени в достъпа им до образование, но ако преодолеят тези препятствия, доброто образование няма да им „купи" достатъчно добра работа.

В някои общества, които наблягат на атрибутивните критерии при разпределянето на властта и привилегиите, културата предпоставя много различен стандарт на успех. В САЩ целите за успех за всички са едни и същи. По този начин много високите нива на девиация и престъпност в сравнение с други общества при анализа на Мъртън могат да бъдат разбрани, първо като резултат от акцентиране върху целите на успеха повече, отколкото върху одобрените средства за постигане на тези цели, и второ, че представата за успех е една и съща за всички, дори когато расовата, етническата и класовата стратификация на обществото ограничават възможностите за успех на тези в по-малко привилегированите групи.

Анализът на американския социолог е насочен към групи и общества, пребиваващи в различна степен на отклонение. Той не казва, че всеки човек, изложен на тези културни конфликти, реагира по същия начин. Неговата типология е предназначена да позволи вариации на индивидуално ниво. Мъртън осъзнава и експлицира основните слабости на анализа си. Той не включва подробно третиране на структурните елементи, които предразполагат към една, а не към друга алтернативна реакция, отворена за индивиди, живеещи в неправилно балансирана социална структура. Той до голяма степен пренебрегва, но не отрича социалните психологически процеси, определящи конкретната честота на тези реакции, а само обмисля социалните функции, представени от девиантното поведение и само се докосва до бунтовното поведение, което се стреми да промени социалната рамка.

Съществуват различни гледни точки относно аномията и влиянието ѝ върху отклоняващото се поведение. Така за Дюркем аномията се отнася до лошо формулираните цели в рамките на културата на индустриалното общество. Тя отразява безсмислеността на целите, в които „отсъствието на социална власт предизвиква способността ни да чувстваме себе си ненаситни и

бездънни". [2, 729-742] Освен това може да се появи аномия „когато социално предписаните цели са практически невъзможни … да преследваш цел, която по дефиниция е недостижима, е да се осъдиш на състояние на вечно нещастие, краищата не са наистина неопределени … те са безгранични". [2, 729-742]

Робърт Мъртън твърди, че при аномията има безсмислие поради недостатъчност на наличните средства за постигане на целите на обществото. В крайна сметка, всяка теория се върти около тежестта, която пазарната икономика притежава по отношение на духа и атмосферата на културата. Вместо етиката на културата да зависи от ценностите, изложени от семейството и образованието, „преследването на личен интерес, привличането на парични възнаграждения и конкуренцията се преувеличават в сравнение с ценностните ориентации на тези институции … икономическото господство стимулира появата на аномия с културна стойност „. [2, 729-742]

Тази разновидност на аномичната теория се нарича „теория на институционалната аномия". Идеята при нея е, че ако пазарната икономика бъде оставена без регламентация от други социални институции, тя в крайна сметка ще бъде обструктивна за обществото. В този смисъл представата на Мъртън за аномията е като резултат от „неравномерното разпределение на възможностите в социалната структура, защото тя не изпълнява обещанието си за равни възможности". [2, 729-742]

Изводът на институционалната теория за аномията е, че тя използва определението за аномия на Мъртън, но обръща внимание на социалната критика, което подчертава виждането на Дюркем. Докато Мъртън подчертава дисбаланса между компонентите на начина, по който е изградено обществото, то Дюркем се фокусира върху самата социална същност. При това концепцията на френския социолог трябва да се адаптира към ценностите и нормите на едно изключително модернизирано и индустриализирано общество.

Институционалната аномия се превръща в основа на концепцията за престъпността и отклонението. Тя описва общество, в което икономическите ценности като паричния успех, проникват в неикономически институции като семейството, образованието и политиката. Оттам, ценностите на общността и социалните връзки са отслабени, което в крайна сметка води до значително намаляване на социалния контрол върху поведението, а оттам благоприятстване условията за поява на девианции и престъпност. Но Дюркем пръв забелязва, че „въпреки разпространената представа, престъпникът не се отнася към числото на решително асоциалните, паразитни елементи, не е чуждо тяло, което не може да бъде асимилирано, въведено в обществения организъм; това е обикновен елемент на обществения живот. „ [8,188]

В своята същност теорията за институционалната аномия има някои прилики с теорията за престъпността и отклонението на Мъртън, а по-късно и на Роберт Агню. В нея се твърди, че има несъответствие между културно определените цели и наличните средства за постигането на тези цели. Кул-

турно дефинираните цели са богатство и материален успех, а щастието е равностойно на тези цели. По този начин институционализираните средства за постигане на тези цели са упорита работа и образование. Институционално определените средства за обучение и упорита работа могат да бъдат постигнати само от богати или достатъчно финансово осигурени хора, за да имат достъп до добро образование или добре платена професия.

Чрез приложението на теорията за отклонението е лесно да се видят проблемите, с които се сблъскват по-ниската и средната класа. Прието е разбирането, че онези, които не успеят, са по същество мързеливи или нечестни. В резултат от тази неспособност или нереалистична цел средните и по-ниските класи също са обект на аномия. Това чувство за аномия, дисбаланс и разделение на труда оправдава начините за приспособяване към неблагодетната среда. Формите на адаптация са най-често престъпни, с което в крайна сметка подкрепят теорията за аномията на Дюркем.

За да се избегнат наблагоприятните последици от разделението между цели и средства за тяхното постигане, както и политиките, заложени в неизбежната зависимост от престъпността, от особена важност са действията на наказателната съдебна система. Независимо от трудното постигане от съществено значение е укрепване на неикономическите социални институции, като например църковните или държавните институции. Особено внимание трябва да се обърне на значението или статута на частното училищно образование, както и да се изравнят възможностите за успех на различни социални групи. Служителите на по-ниско ниво трябва да имат същата възможност, каквато имат служителите на горното ниво, не трябва да бъдат отчуждавани от работното място или държани отговорни за неща, за които служителите на горното ниво са извинени. Потушаване на престъпността на „белите якички" е пример в това отношение. Поради факта, че паричният успех и статус са целите, поставени от колективното съзнание, както твърди Дюркем, наказателната съдебна система започва да се отдръпва от пристрастната среда, която причинява тази аномия и се стреми да балансира средствата, чрез които успехът е постижим.

Мъртън приема разбирането на Дюркем за аномията като типично социологически проблем. Споделя виждането за аномията като резултат от критична липса на норми, които да са действени в обществения живот на хората.

Поради урбанизацията и индустриализацията, нарастване ролята на институциите, формирането на огромни хетерогенни маси от хора, смесването на културите и стиловете на живот, аномията постоянно се генерира в съвременните общества. Хората стават вътрешно все повече ценностно дезориентирани и объркани, което външно се отразява в тяхното хаотично поведение. Те са все по-малко мотивирани да спазват обществените норми и правила на поведение, все по-слабо се стремят към съчетаване на различните интереси.

References:

1. Fotev, G.(1993). Istoriya na sotsiologiyata,T.2 (History of Sociology, Second volume)// Sofia, UI „Sv. K.Ohridsky
2. Bernburg, J. (2002). Anomie, social change and crime. British Journal of Criminology, 42(4)
3. Jones, E.(1924) Social Aspects of Psyhoanalysis, London
4. Durkheim, E. (1964). The division of labor in society.. New York, Free Press of Glencoe
5. Durkheim, E. (1930). Le suicide. Etude de sociologique, Paris
6. Durkheim, E. (1927) Les Regies de la Methode Sociologique, Paris
7. Krohn, M. (1980). A Durkheimian Analysis of International Crime Rates. Social Forces. 57(2) From JSTOR, New-York
8. Merton, R., (1968) Social Structure and Anomie – In: Social Theory and Social Structure, New-York
9. Plant, D (1937) Personality and the Cultural Pattern, New-York.
10. Smith, P. (2008). Durkheim and Criminology: Reconstructing the Legacy. Australian & New Zealand Journal Of Criminology (Australian Academic Press), 41(3)
11. Stinchcombe, A. (1975) Mertons Theory of Social Structure. – In: Coser,L.(ed.) The Ideas of Social Structure. Papers in Honor of Robert Merton. New-York

АСПЕКТИ НА ХАРМОНИЯТА ПРИ УЧАСТИЕТО НА ТИМПАНИТЕ В ПРОЦЕСА НА СИМФОНИЗАЦИЯ НА ОРКЕСТРОВАТА МУЗИКА ПРЕЗ XVIII ВЕК

Мирослав К. Недялков

ASPECTS OF HARMONY IN THE PARTICIPATION OF TYMPANS IN THE PROCESS OF SYMPHONIZING THE ORCHESTRAL MUSIC IN XVIII CENTURY

Miroslav K. Nedyalkov

ABSTRACT: This research clarifies the correlation between the introduction of the tympans in the orchestra and the chord building, the musical invoice and the tone plan in the process of symphonizing the orchestral music.

KEY WORDS: tympan, chord building, the musical invoice, tone plan, symphonizing, orchestral music

Изследването е финансирано по проект № РД-08-127/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Тимпаните са едни от първите инструменти, използвани от човечеството. Навлизат в Европа през Средновековието и най-напред се използват във войската, наред с тромпетите.

Те са ударни мембранофонни инструменти с определена височина на тона. Характеризират се с ниска звучност и обхват около една октава – от средата на голяма до средата на малката октава. Това предполага функцията им в оркестъра да бъде свързана с басовата партия. Техният внушителен и монументален звук без съмнение се свързва със силни, триумфални моменти от музикалната драматургия. По тази причина първоначалното им използване в оркестъра е в силна динамика.

Ж. Б. Люли е първият композитор, който прибягва до тяхната употреба в края на XVII век, но те все още не са нотирани в партитурите му. Участието на тимпаните бележи връх в оркестровия жанр през епохата на Барока в творчеството на Бах (III и IV сюита-увертюра) и Хендел (пленерни жанрове).

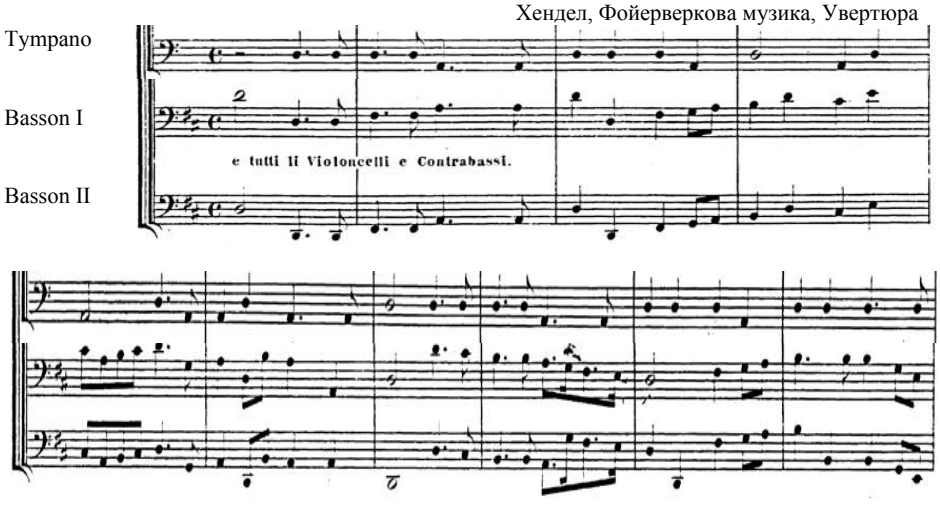
Практиката през Барока и Класицизма предлага използването на ***два тимпана, настроени на тоника и доминанта***. Така е до средата на XIX век, когато при романтиците тимпаните стават три, а по-късно техният брой се увеличава още повече. Ограниченият звуков материал от два тона съвсем естествено поражда затруднения във вписването им в оркестровата партитура. Нещо повече, винтовите тимпани, използвани през XVII и XVIII не са могли да се престрояват в процеса на музициране, така че в цялото произведение, та било то и цикъл от няколко части, те са поддържали един единствен строй. Тази особеност оказва влияние върху тоналния план на отделните части, а също така и на целия цикъл, затваряйки го в по-голямата част от времето в една тоналност.

Използването на тимпаните в условията на полифонична фактура с техниката на генералбас често пъти при имитационно изграждане на формата поражда големи затруднения. Рискът да се получи претоварена и неясна звучност, вследствие на разминаване с тоновете в баса, е голям, поради ниската теситура, предполагаща изобилие от обертонове. По тази причина хармоничните гласове в оркестъра, символизиращи средната звучност, достигат до средата на малката октава, при достатъчно разстояние до баса. С други думи, под тази мислена линия не може да има два или повече различни тона. В тази теситура се разполага ***басът, който може да бъде само един***.

Неприятното усещане от претовареност на звучността се тушира от не толкова ясния и определен тон на тимпаните, който бързо затихва. По тази причина в бароковите партитури и в симфониите от виенския класицизъм се откриват множество моменти на разминаване между партията на баса и тимпаните, изразяващи се най-често като различни хармонични положения на един и същ акорд.

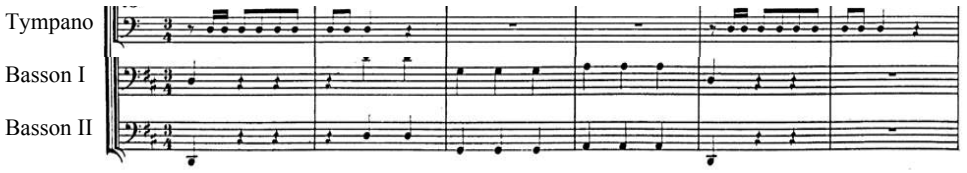
Така е в партитурите на Хендел, който дори си позволява едновременното звучене на субдоминанта и доминанта при съчетаването на тимпаните с баса:

Хендел, Фойерверкова музика, Увертюра



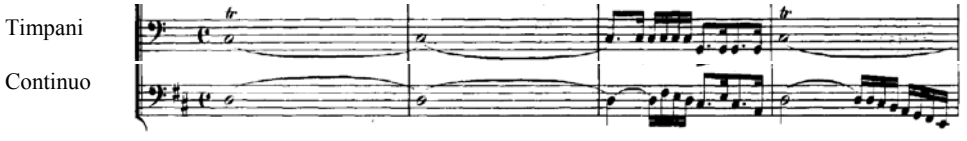
Все пак може да се забележи, че фактурата в този случай не е толкова сложна и тенденцията към опростяването ѝ е видно в следващата част от цикъла:

Хендел, Фойерверкова музика, II ч.

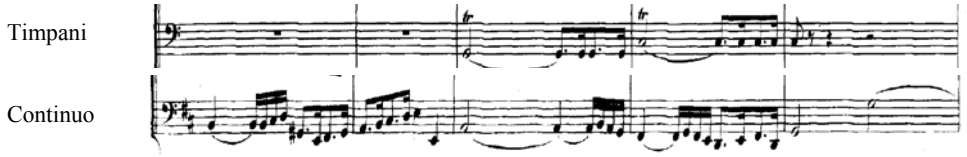


Сюита №3 е първата с участието на тимпаните, където Бах в общи линии остава верен на характерния за него фактурен облик. В тази звукова среда несъответствието между партията на тимпаните и тази на баса е неминуемо. Най-често терцовият тон в баса е съпроводен от неизменния основен в тимпаните, дори се достига до съвместяването на две функции – субдоминанта в баса с тоника в тимпаните[1]:

Бах, Сюита №3, Увертюра

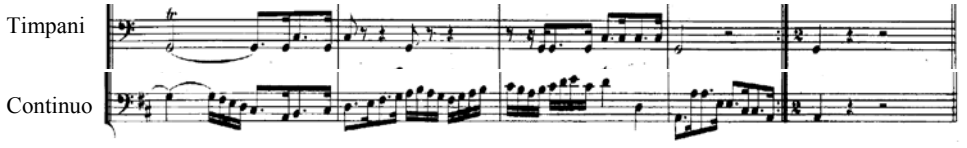


Бах, Сюита №3, Увертюра



По-смел изглежда моментът, в който секундакорд е съпроводен пак с основния тон в тимпаните и то при тремоло:

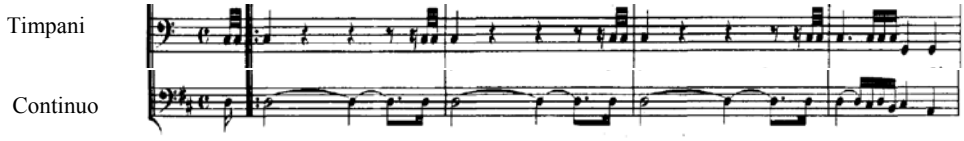
Бах, Сюита №3, Увертюра



[1] В тези партитури те са нотирани както в „до мажор“, но трябва да се има предвид, че тоновете съответстват на „ре“ и „ла“.

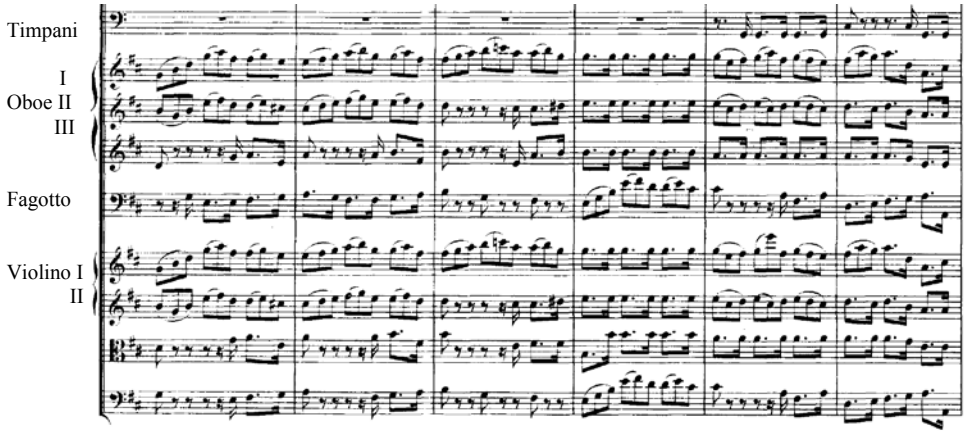
Композиторът вероятно не е останал съвсем доволен от получилата се звучност и в следващата сюита №4 е по-предпазлив в използването на тимпаните, като за целта предлага малко по-изчистена фактура. Процентът на съвпадение на тимпаните с баса е вече по-висок:

Бах, Сюита №4, Увертюра



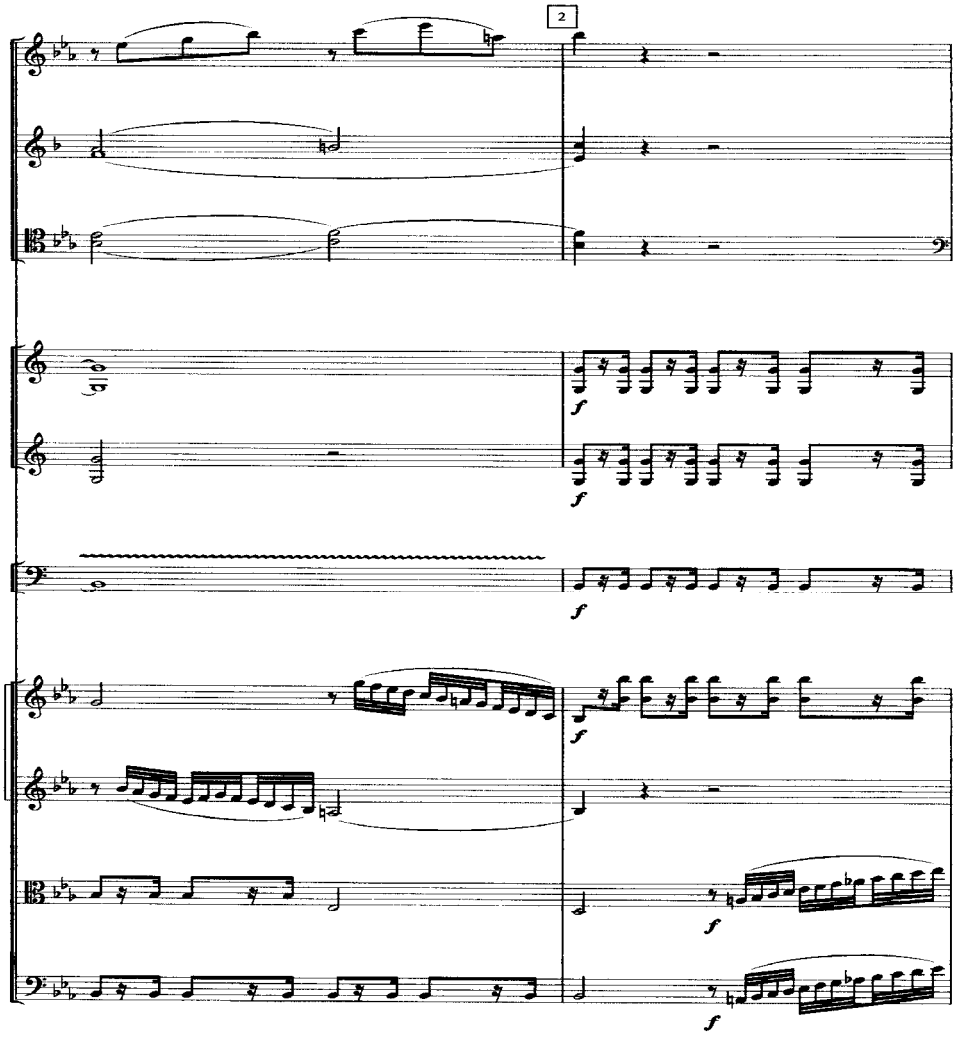
Във фугите от увертюрите на двете сюити се забелязва нещо непознато до този момент – един от контрапунктиращите гласове представлява ритмизиран педал. Това сякаш предвещава типичната за виенската класика ритмична фигурация:

Бах, Сюита №4, Увертюра



Педализирането на фактурата е един вид опростяване на една от партиите, която може в определен момент да бъде успешно дублирана от тимпаните. Бах все още не се възползва оптимално от тази възможност, но при класиците този похват се среща много често:

Моцарт, Симф. №39 I ч.



Невъзможността за бързо престрояване на тимпаните поставя сериозни ограничения в развитието на симфонизма при класиците. Най-напред това се изразява в тоналния план на цикъла. Единствено възможните два тона, символизиращи тоника и доминанта, предполагат преобладаващо развитие в една тоналност.

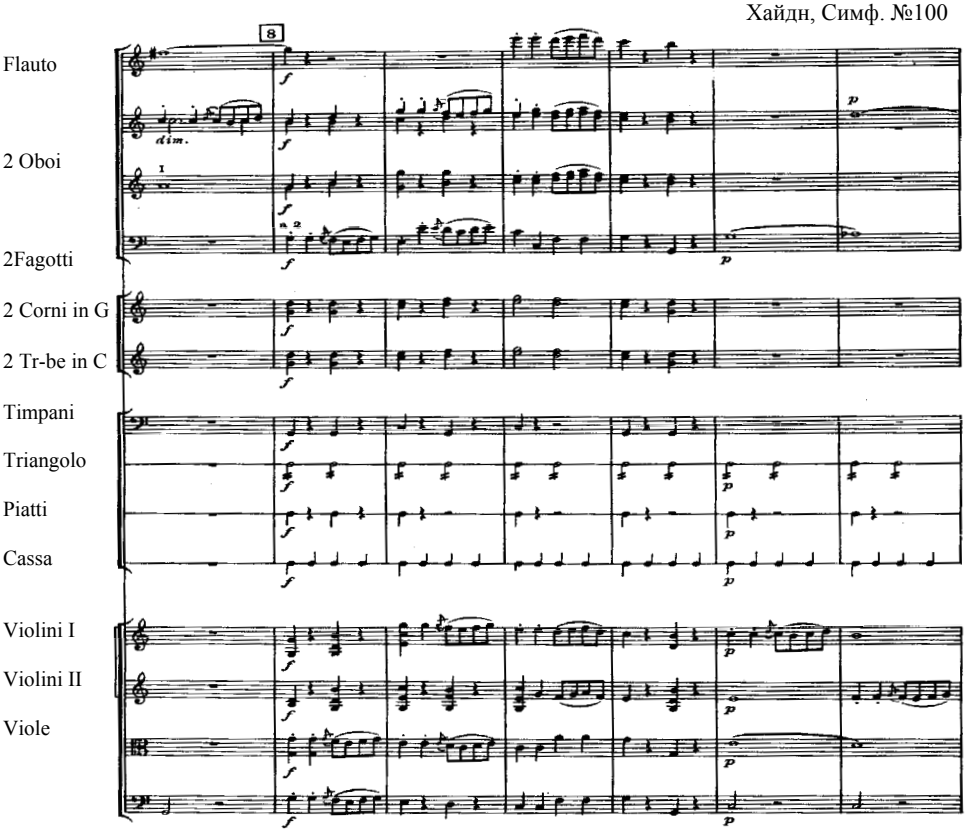
По тази причина три от частите са монотонални. Това са I, III и IV ч., в които се използват тимпани, а единствено втората бавна част носи тонален контраст и е без тимпани. Така е в първите симфонии на Хайдн и тези на Моцарт. В своите 12 лондонски симфонии, написани по-късно, Хайдн въвежда практика на престрояване между отделните части, което дава възможност тимпаните да се използват и във II част. Явно е, че става въпрос за техническо усъвършенстване на тези инструменти, продължило при Бетовен, който предлага по-смели решения за разнообразяване на тоналния план на частите.

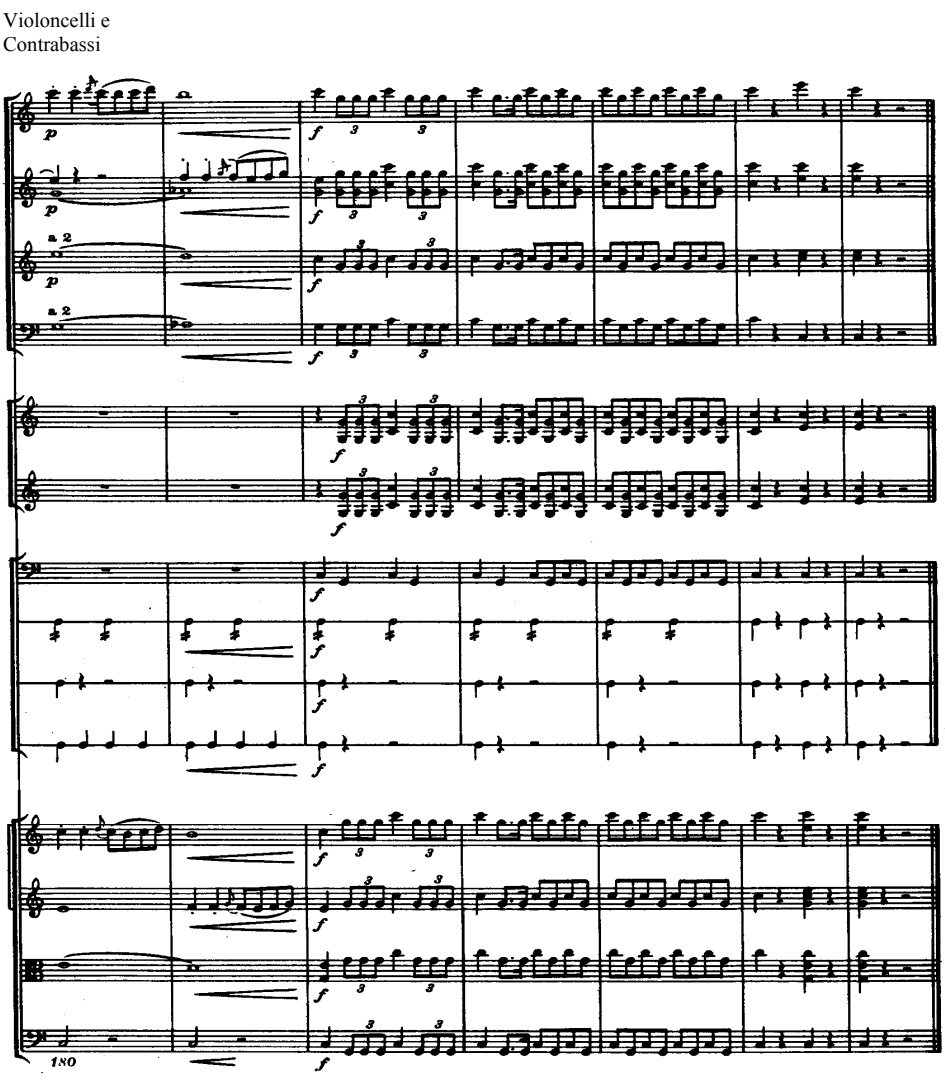
Въпросът дали тимпаните предизвикват опростяване на фактурата или по-изчистеният ѝ вид, наложил се от средата на XVIII век, благоприятства въвеждането на тези инструменти в оркестъра е подобен на спора за кокошката и яйцето. Причината е в паралелно протичащите тенденции на разрастване на оркестъра, от една страна, и от друга, хомофонизацията на фактурата, зародила се още при смяната на хармоничните интервали с акорди при оформянето на цялостния фактурен план.

Все пак трябва да се признае, че при усъвършенстването на инструментите и увеличаването на техния брой в оркестъра, въвеждането на тимпаните е неизбежна закономерност. Както в средновековната войска те се използват в комбинация с тромпетите, същото се наблюдава и при бароковите майстори и в класическите симфонии. Очевидно е, че употребата на тимпани е свързана с моментите, в които участват инструментите от т. нар. „твърда мед". Забележително е, че в някои знакови творби като Симфония №45 „Прощална" на Хайдн, Симфония №37 и 40 на Моцарт не се използват тромпети. В тази връзка в посочените симфонии тези композитори се отказват и от тимпаните.

Ограничените възможности на тези инструменти постепенно налагат т. нар. „тимпанен бас", който представлява скокообразно движение на тази партия на квинти и кварти. Това са основните тонове на функциите тоника и доминанта, които се използват твърде често, най-вече в заключителните моменти на отделните части. Нараства значението на каденцовия квартсекстакорд поради факта, че той има същия бас като доминантата и употребата му на силно време хармонира с природата на тимпаните да подчертават силните моменти в музикалната форма:

Хайдн, Симф. №100





Ако все пак се приеме, че участието на тимпаните в оркестъра е причина за по опростената многогласна фактура от гледна точка на басовата партия, то възниква въпросът ***дали това си струва. Определено да***. Самата музикална практика е отговорила на този въпрос. Едно симфонично произведение с участието дори само на два тромпета от „твърдата мед“ не би прозвучало така убедително, ако в него отсъстват тимпаните. Може да се приеме, че те са неизменна част от процеса на симфонизация на оркестровия жанр и неслучайно стават задължителен елемент от класическата симфония, закономерност, която продължава и в следващите епохи.

Постепенното увеличаване на състава на медната група, започнало още при късния Бетовен, предполага още по-богат оркестров колорит, за който заслуга имат и ударните инструменти, чиито брой и разнообразие нараства до неподозирани размери.

ОБРАЗОВАНИЕТО НА XXI ВЕК

Наталия И. Витанова

EDUCATION OF THE XXI CENTURY

Natalia I. Vitanova

ABSTRACT: This article attempts to describe the views on the development of education in the 21st century. Suggestions have been outlined for some of the possibilities for change in the field of school education.

KEY WORDS: education, future, technology, game, school, students

Изследването е финансирано по проект № РД-08-135/07.02.2018 г.
от параграф на фонд „Научни изследвания“
на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

„Времето е най-великият новатор.“
Френсис Бейкън.

Характерна особеност на съвременното общество е преходът на човечеството към исторически ново състояние, което е детерминирано от въздействието на информацията, ролята на новите технологични системи и форми, характера и обема на влиянието им върху всички сфери на човешкия живот. Динамичните промени в обществото през последните години могат да се разглеждат като преход от една цивилизация към друга, наречена «информационно общество». В информационното общество знанието губи предишната си сила и неговото място е заето от информацията. В съществуващите технологични цикли има значение не знанието, а компетентността. Съвременната епоха е епоха на безпрецедентен научен прогрес, който изисква от човека не стандартни, традиционни действия, а мобилност на мисленето, творчески подход, приложение на знанията в различни области на дейност. Нашият век е столетие на колаборациите, международното сътрудничеството, което оставя своя отпечатък върху образованието. Международният бизнес, непрекъснатият обмен на опит между страните изискват гъвкавост и мобилност на човешките ресурси, тяхната постоянна готовност да се адаптират към новите условия, да изоставят наученото преди, да учат нови неща.

Образованието е сложен и многостранен процес. Всяка година то се трансформира по отношение на политиките, целите, развитието на национално ниво. Международни организации непрекъснато публикуват различни доклади, свързани с актуални образователни тенденции, извършват се статистически анализи, идентифицират се лидерите на образователната арената. Вниманието на международната общност е фокусирано върху формирането у учениците на компетентностите на XXI век: аналитично мислене, сътрудничество, междусекторна комуникация, междукултурна компетентност, неординарно мислене и т.н. Осъществява се промяна към по-задълбочено фокусиране не върху съвкупност от факти, а върху формирането на практически умения, върху способността за решаване на реални проблеми от живота.

Възникват много въпроси. Може ли да се предвиди какво ще бъде образованието утре? Какво ще бъде обществото през 2030–2050 г.? На каква основа трябва да се изгради бъдещото образование? Онлайн или офлайн? Каква е водещата социална ценност в съвременния свят? Какви компетентности трябва да се формират и развиват у новата генерация? Как да се подготви подрастващото поколение за професиите на бъдещето, за професии, които трудно могат да се предвидят днес?

„Няма абсолютна универсална система от ценности, подходяща за всички времена и народи … В същото време може и трябва да се говори за най-приемливата, хуманна, прогресивна система от ценности (…)» (Розов, 1992:50). За висша ценност може да се приеме човекът, а върховната цел е запазването на човешката цивилизация. Основната характеристика на съвременния свят е глобалната цивилизационна криза, която оставя своя отпечатък върху светогледа на човека. Цивилизационни кризи човечеството преживява и по-рано (Назаретян, 1996), но те нямат такъв глобален характер.

Съвременната образователна система е наследството от индустриалната революция от XIX век. Училищата са организирани по образец на фабриката – характерните за заводите звънци, смени, строго разделение. От тогава са изминали повече от сто и петдесет години, обществото се е променило, светът е станал много по-сложен, а училищата днес все още подготвят хора, които могат да изпълняват само примитивна работа и да решават елементарни проблеми. И ако предишното образование се свързва предимно с ученическия чин и черната дъска, днес то е перманентен процес. Застаряването на населението води до необходимостта от увеличаване на трудовия стаж, което от своя страна поражда необходимостта от непрекъснато обучение. Колаборативното обучение, самообразованието вече са реалност, която променя мащабите си и постепенно навлиза във всички сфери на човешката дейност, играейки важна роля за решаване на проблемите на XXI век. Днес и утре „личността ще може да се образова под въздействието на един непрекъснат учебен процес през целия и живот, като едно отпада, а друго се надгражда по системата на включване и изключване“ (Иванов, 2003:7).

Човекът се различава от другите видове по това, че е в състояние да предава информация на следващото поколение. Но съдейки по бездната, в която е попаднала съвременната образователна система, практически човекът е забравил как се прави това. През XXI век вероятно ще бъде създадена нова образователна парадигма, която няма да има много общо с настоящата.

Първите няколко години след раждането детето може свободно да изучава всеки език, получава огромен масив от различни практически умения, бързо и безпроблемно изучава света около него и развива способността си да мисли. Вместо да развие тези природни дадености, вместо да обогати ума и душата му, училището ги убива. Когато постъпи в училище вместо любопитно дете то става унил ученик, който няма желание да учи и да научава нещо ново. Днес училището прилича на „затвор" за разума, който даже у отличниците не предизвиква нищо друго освен отвръщение и фрустрация (чувство на неудовлетвореност), не учи децата да познават себе си и да общуват с другите хора. Много от съвременните ученици не могат да мислят и анализират различни ситуации (резултатите от изследванията на PISA доказват това твърдение), в резултат на което не успяват в живота, и се чувстват нещастни. Единственото нещо, което училището е способно в наши дни, е да убие желанието на детето и възможността да научи нещо ново по свой начин. Вместо да развива способността му да мисли, фантазира и създава, училището потиска личността на ученика. Това, което предимно се изисква от детето, е да запомни и възпроизведе голямо количество ненужни знания. Като следствие децата не знаят как да решават проблеми самостоятелно, да мислят извън матрицата, да развиват себе си, да анализират. Оттук и спадът, а понякога и пълната загуба на любопитство. Училището трябва да спре да „храни" децата с теоретически знания (някои остарели), а да им даде практически уроци, които да им бъдат полезни утре. „Училището трябва да помогне на учениците да намерят „основания" за техния живот. Учениците трябва да намерят важни за себе си ценности (житейски, естетически, професионални …) и идеали (плуралистически, глобални, екологически …), които не противоречат на техния действителен житейски опит и в същото време обезпечават адекватна основа за ежедневието" (Иванов, 2005:11-12).

Традиционното образование днес не може да удовлетвори изискванията на съвременния свят, затова е необходимо да се преосмисли актуалната образователна парадигма и да се пристъпи към формиране на творчески личности, който да се справят с предизвикателствата на времето. Образованието има нужда от кардинални, дори драматични промени. То трябва да се адаптира към потребностите на съвременната млада генерация така, че да отговори от една страна, на нейните нужди, а от друга - да е в синхрон с идеите, развитието, бързите технологични промени, които настъпват в епохата на Постмодерна.

Може ли нещо да се предприеме?

1. Интерактивно преподаване от най-добри учители

Представа – холивудски филми достига до хората не в цифров вид, а във вид на сценарий, който се поставя в местен театър с участието на местни актьори с местен инвентар. Очаквайки да видят Титаник, жителите не виждат Леонардо ди Каприо на тихоокеански кораб, а съседа си Иван Петров на картонена гемия. Това е предцифровия начин за предаване на информация, използван днес в образованието.

В резултат на национален конкурс е намерен най-талантливият и вдъхновен учител за всяка учебна дисциплина. Този тип учител може да обясни най-сложните понятия с прости думи, преподаването му „зарежда" учениците с ентусиазъм и желание да станат учени. Уроците на тези учители са дигитализирани и осигурени с цветни илюстровани материали. В края на урока учителят предлага на учениците задачи, които изискват самостоятелни решения, както и анализ на правилните или възможни неправилни отговори, въведени от ученика.

В новата дигитална ера учителите ще могат да обучават милиони хора, а учениците от най-отдалечените селски училища ще имат възможност да общуват с най-талантливите учители в страната. Новите „звездни" учители ще станат герои на цялото поколение, надминавайки холивудските актьори по популярност и признание. За първи път в съществуването на масовото средно образование източникът на знание ще предизвикава уважение и желание за подражание – психологически необходим фундамент на всяко учене.

Пример от настоящето – Sebastian Thrun е преподавател в Станфорд. Той води малък курс за изкуствен интелект. Един ден решава да го цифровизира, създава интерактивни задачи и го пуска в Интернет. Шест месеца покъсно го слушат повече от 200 студенти от Станфорд и 160 000 студенти от целия свят. Аудиторията в Станфорд остава празна: почти всички студенти предпочитат цифровата версия. Sebastian Thrun продължава това начинание и написва нови курсове. В един от тях той е готов в продължение на 7 седмици да научи всеки, който иска да създаде свой Google.

2. Обучение чрез игрови симулатори

Представа 1 – на курс по пазарна икономика трябва да се преминат няколко нива на цветна, пъстра игра. Играта е свързана с управлението на виртуално предприятие и на практика трябва да се разберат парадоксите на търсенето и предлагането. Докато се настройват доставките, производството и маркетинга на стоки, други участници в играта (които могат да бъдат на друг континент) правят същото, като задействат суровите условия на конкуренцията. По желание на играчите могат да им се предложат съвети за оцеляване на пазара. Играта започва с изграждането на елементарна търговска дейност от ерата на Адам Смит, която се доближава до настоящето. Последното ниво на тази икономическа стратегия е възможно най-близко доближаване до реалната съвременна икономика, изградена на принципите на свободната

конкуренция. Всеки месец се прави рейтинг, чрез който се определят най-добрите играчи от всеки регион.

Представа 2 – симулатор за млади химици, където могат да се смесват различни реактиви в каквото и да е количество. Комбинациите могат да бъдат много. За разлика от стандартните лабораторни условия, няма ограничения в инвентара, а експлозията в случай на грешка може само да забавлява учениците. Системата може веднага да изчисли приблизителната цена на реактивите, използвани в сместа – в случай че има бизнес идея или революционен план по време на играта.

Пример от настоящето – през 70-те години на миналия век американските пилоти придобиват уменията си, използвайки симулатори. Това се оказва по-евтино и в някои случаи по-ефективно от тренировъчните полети. Днес всеки може да придобие елементарни умения за шофиране на кола, използвайки автосимулатор като SimuRide или да се научи как да изгради бизнес в мултиплеър игра Virtonomics. По-амбициозните ученици могат да използват политическия симулатор Democracy, който позволява да се придобият умения в управлението на демократична страна.

3. Обучение чрез интерактивни аудиовизуални тестове

Представа 1– ученикът трябва да реши стандартен тест свързан с правилата за движение по пътищата, и избира грешен отговор. В резултат на това на екрана се разгръща вълнуваща сцена на произшествие с традиционно за масовото кино преобръщане на горящи коли. Предполага се, че такава необичайна за съвременното образование жестокост ще насочи вниманието на бъдещия шофьор за важността на внимателното и правилно шофиране.

Представа 2 – въпрос от тест по история**:** „Коя страна е спечелила Втората световна война?“. На анимиран екран се виждат възможните опции, като при поставяне на мишката върху избрания вариант започва да звучи химнът на страната и да се развява официалният и флаг. При избора на неправилна опция се появява цветно видео на което например по улиците на съвременен Лондон е въведен комендантски час, на часовниковата кула е поставен ликът на Хитлер, а червените двуетажни автобуси са изрисувани с бели свастики. Предполага се, че най-добрите холивудски студиа ще участват в конкурса за създаване на видеоклипове от тази алтернативна история, ще има хиляди такива видеоклипове с отговори на различни въпроси. Заедно те ще образуват една банка, която ще замени стандартните тестове.

Не само децата, но и много възрастни няма да откажат да участват при решаването на такива тестовете, които са на нивото на американските блокбъстъри. Държавата, която първа ефективно инвестира сериозни средства в създаването на подобни обучителни материали, ще спечели предимството на първия играч в новия глобален образователен пазар и възможността за международно културно разширяване.

Въпреки това е малко вероятно цифрови проекти като този да бъдат създадени в рамките на консервативни, традиционни държавни структури.

По-скоро такива тестове ще бъдат използвани от частните учители на бъдещето в условията на развиващия се пазар на интерактивни образователни услуги.

Пример от настоящето – елементарни интерактивни тестове отдавна се използват при изучаването на чужди езици и по някои други учебни предмети. Появата на iPad позволява да се създадат учебни игрови тестове, дори и за деца от предучилищна възраст. Благодарение на някои такива приложения, 2-3 годишни деца лесно магат на учат английската и българската азбука. Лесно може да се научи например административно-териториалното разделение на САЩ и Германия. В едно от приложенията за iPad има възможност да бъдат подредени регионите на тези страни като части от пъзел.

4. Обучение чрез локални и глобални конкурси/състезания

Един от най-силните мотиватори за младите хора са конкурсите/състезанията, тъй като съвременната генерация има голямо желание да доказва, че е най-добра в определена сфера.

Представа – глобално тестиране замества традиционните тестове и контролни работи, които се провеждат през целия период на обучение. Успехите на всеки ученик по всяка дисциплина автоматично се записват и публично се отразяват на училищни дигитални табла, като личните рейтинги на спортистите (световни ранглисти). Най-успелите ученици попадат в общо класиране, където се конкурират с учениците от други училища на регионално и национално ниво. Всеки месец победителите от града и страната са статистически определени по всяка учебна дисциплина. За да се избегнат злоупотреби преминаването на редовните тестове се записва с уеб камера, а видеозаписите се съхраняват в глобален архив за бъдещи образователни одити. Чрез тази система университетите и работодателите на различни компании имат подробна и надеждна информация за завършващите ученици. Подобна система дава възможност на учениците да се включват и в нови за тях конкурси/състезания по многобройните дисциплини на бъдещето, и да се превърнат в лидери.

Пример от настоящето – съревнователният/конкурентният подход не е новост за образователната система, той се използва и днес. Пример за това са американският проект Top Coder и руският Code Forces в областта на конкурсите за онлайн програмиране. Всяка седмица в продължение на няколко часа, участници от цял свят са поканени да решат редица задачи. Алгоритмите, които записват, се проверяват в реално време от автоматизирани системи за тестване, а най-добрите програмисти печелят точки, като се борят за първите места на рейтинга. Този рейтинг е много по-авторитетна оценка за способностите на програмиста, отколкото средната оценка в диплома от технически университет.

5. Обучение чрез гледане на филми от масовото кино

Представа 1 – гледа се филм с прекрасен актьорски състав, непредвим сюжет и вълнуващи специални ефекти. На екрана се вижда всичко, което се

вижда в качествен филм, но детайлите на филма съответстват на научната точност. Речта на геройте от Китай е наистина на китайски език, без акцент. Архитектурата и ландшафтът съответстват на епохата и култура, през която се развива действието. Препратките към явленията на квантовата физика или теорията на суперструните се основават на научни факти, а не на фантазии.

Представа 2 – заедно с представянето на определени комерсиални продукти в популярни филми се представят и образователни продукти, при което в хода на гледането на поредният блокбъстър могат да се съберат обективни данни за окръжаващата действителност. Известно е, че филмите имат ограничена минимална възраст на зрителите, по същия начин може да се направи рейтинг, който да отчета достоверността на научната информация във филмите. Този рейтинг може да бъде международен, а може да бъде признат и в рамките на министерството на отделна страна. С помощта на данъчната политика е възможно да се стимулира създаването или разпространението на територията на определена държава точно на тези филми, които позволяват на зрителите да получат научно достоверна информация за света.

Пример от настоящето – въпреки че някои холивудски филми са плод на въображението на човека и не съответстват много на научната истина, понякога те се превръщат в мощен стимул за изучаването на проблемите, които засягат. Например, филмът от 1995 година „Смело сърце" е филм за борбата за независимост на Шотландия през XIII век. Той се превръща във вдъхновение за много шотландци да започнат да изучават историята на своя народ. „Смело сърце" предизвиква и масово изгаряне на британския флаг в цяла Шотландия и според някои наблюдатели той е искрата, която разпалва шотладнците да мислят за референдум за независимост.

6. Обучение чрез „потапяне" в игровия свят

Представа – компютърна игра, сюжетът на която пренася децата във Флоренция, през епохата на Ренесанса. Историци, археолози, културолози, лингвисти участват в създаването на играта, като се влага сериозен финансов ресурс за нейното развитие. Костюмите на флорентинците и сградите на града са моделирани точно според историческите данни от XV-XVI век. Докато изпълняват задачите в играта учениците, научават за заповедите на Медичите и се запознават с истински исторически лица като Макиавели и гениалния Леонардо да Винчи. Говорят с местните жители и напълно се потапят в разцвета на Флоренция, като слушат диалози на италиански език със субтитри на родния. Ако това звучи като утопия е интересно да се знае, че такава игра вече съществува. Тя се казва Assassin's Creed II и един от най-популярните и комерсиални игрови проекти. Факт е, че държавните служители никога няма да могат да създават игри като „Assassin's Creed". Но държавите могат да въведат данъчни стимули за продажбата на игри, чиито създатели се стремят освен развлечения да предлагат и образователна информация.

Пример от настоящето – оригиналните версии на съвременните игри могат да се използват успешно при изучаването на английски език – Broken

Sword, The Longest Journey, The Secret of Monkey Island и др.. Тези игри съдържат десетки часове диалози на английски език със субтитри. Силното желание на играча да стигне до края на играта го стимулира да учи езиковите тънкости с двойно усърдие.

7. Децентрализация и дестандартизация на системата на образование

В информационното общество на XXI век се търсят уникални специалисти с нестандартен начин на мислене. Такива хора могат да се появяват в условията на съществуването на много различни програми за обучение, които се конкурират помежду си. Прогресивните държави на бъдещето ще изоставят прекомерната стандартизация на училищните програми и ще осигуряват на учениците поле за експериментиране. Учениците трябва да участват в изследователски проекти и творчески занимания, да се научат да мислят, да разбират и овладеят нови знания, да изразяват собствените си мисли, да вземат решения и да си помагат, за да могат да реализират потенциала си.

В две от фундаменталните си произведения „Шок от бъдещето“ (Future shock, 1970) и „Третата вълна“ (The third wave, 1980) Алвин Тофлър описва и анализира свръхиндустриалното, постмодерно общество, както и постмодерното образование. През Третата вълна най-важната цел на образованието трябва да бъде да се увеличи способността на човека да се справя – да се увеличи бързината и ефективността, с която той може да се адаптира към непрекъснато променящите се условия. Терминът, който Тофлър използва за новия тип човек, е „асоцииран човек“. Под това той разбира човек, който е отворен към промяната, движението, изменението, гъвкав и адаптивен по отношение на мисленето и поведението, бързо променящ ценностната си система, находчив, предприемчив, готов да поема риск, отговорен при изпълнение на задачите и същевременно характеризиращ се с краткосрочност на ангажиментите и връзките. Според Тофлър у детето следва да се поощряват нестандартното мислене, въображение и фантазия (Тофлър, 1991:46-56).

В условията на настоящата икономическа несигурност и динамичните промени, хората отговорни за образованието не могат да знаят какви умения и знания ще бъдат търсени на пазара на труда след пет или десет години. В същото време дейностите по стандартизиране на учебните програми могат да се окажат като игра на руска рулетка, в която е заложено бъдещето на цялата нация (https://republic.ru/future/).

8.Учебните предмети

През последните години родителите се оплакват, че децата са претоварени. Учениците се оплакват, че не се нуждаят от някои от изучаваните предмети. Учителите се оплакват, че учениците нямат интерес към техните предмети. Какво може да се направи? Да се премахнат някои общи предмети, които не са полезни? „Нужно е да съществува избирателност, свобода на действие спрямо учубните предмети“ (Иванов, 2003:7). Необходимо е на учениците да се предоставят по-големи възможности за избор – например, да участват в краткотрайни курсове преди да направят окончателния си избор

на предмета, както и да се предлагат много допълнителни предмети съобразени с представата за бъдеща необходимост. В световната образователна практика има положителни примери, където задължителните предмети са сведени до минимум, а избираемите дисциплини са в доста широк диапазон, така че всеки ученик да може да избира сам какво да учи според потребностите, интересите и възможностите си. Училището на XXI век трябва да научи детето да работи с огромния информационен поток, да го филтрира, да използва времето си разумно.

9.Индивидуална работа с всеки ученик

Една от основните характеристики на новата образователна философия в постмодерния свят е индивидуализацията. „Демасификацията на личност и култура създават принципно нова образователна среда, предполага социално конструиране, образованието става открит индивидуализиран проект в човешния живот“ (Иванов, 2005: 13).

Днес традиционно класовете в училище са хетерогенни. В зависимост от познавателното равнище условно учениците могат да се диференцират на силни, средни, слаби и деца със СОП. Често силните и слабите ученици се „изтласкват“ от средните ученици, поради което тези две групи не получават това, което могат да получат при други обстоятелства. Не са редки и случайте, при които слабите ученици развиват комплекси. Вследствие на това нито една от двете групи – на силните и на слабите ученици, не могат напълно да разкрият своя потенциал. Разтоварването на разписанието, възможността за самостоятелен избор на предмети, диференциация по интереси и способности могат да оптимизират резултатите както на отделния ученик, така и на училището като цяло.

Предполага се, че в бъдеще ще съществуват класове състоящи се от няколко учители и един единствен ученик, от няколко учители и група ученици, „организирани във временни целеви групи и реализаторски екипи, ученици, преминаващи от групова работа към инидивидуална или самостоятелна работа с главна цел детето да получи представа за изживяванията, с които ще се сблъска в живота и към които е нужно да се адаптира за да оцелее в нетрайната организационна структура на свръхиндустриализма (децентрализация, взаимопроникване с обществеността, адхократична администрация, разчупване на скована ситема на програмиране и групиране)“ (Иванов, 2003:7)

Постмодерната образователна парадигма, както пише И. Иванов, приема че „няма един вид ученици, нито единна цел на обучението, нито единен метод на обучение или учебна среда. Знанието е временно, фрагментарно, многостранно и не е задължително рационално; социално конструирано и заема форма според гледната точка (контекстно). То може да се изменя толкова бързо, колкото бързо се променя контекста и познаващия субект и под влияние на събитията. Знанието не е съхранено и подредено като в библиотека, а прилича на вода или електричество – тече по канали или в мрежата и го ползваме когато искаме. Рационалността и логиката не са важни за усвоява-

нето на знанията. Знанията може да са противоречащи си – поради контекстната природа на знанието, хората може да се придържат към две напълно несъответстващи си гледни точки спрямо един и същ предмет в едно и също време“ (Иванов, 2011:1). Всеки индивид следва да е център на собственото си образование, сравнявано с това на другите индивиди, групи и традиции.

10. Реорганизация на учебното съдържание/обучението

Чрез съвременното обучение в училище се „пълнят главите“ на учениците с факти, които в по-голяма част от живота няма да са им полезни. Децата се принуждават да запомнят схеми и дефиниции без да разбират същността им, само за да получат отлична оценка или да издържат някой от изпитите. На изхода на образователната система се получават папагали, които чуват звън, но не знаят от къде е той. Самият процес на обучение се нуждае от реорганизация, необходимо е да се промени съдържанието на обучението така, че то да отговаря на съвременните реалии. Учителите трябва да задават въпроси, а учениците не просто да намират информация и да я изтеглят от Интернет, а да създават собствен продукт на знанието. Това означава, че вместо стандартните шаблони да се използва напр. „мини изследователска работа“ по даден проблем, чрез която децата ще се научат да мислят самостоятелно, да работят с различни източници, да събират и анализира информация, да дават собствена оценка, да общуват със съученици, приятели и учители. Това ще помогне да се развият комуникативните умения на учениците и ще ги направи по-уверени в собствените си сили.

Днес много се говори за цифрова икономика, много данни, умни вещи, крептовалута и т.н. „Когато цивилизацията преживява мащабна технологична революция, светът се променя по фундаментален и смущаващ начин. Има нещо в процеса на изравняване на света, което изглежда качествено различно от всички големи промени през предишните епохи: скоростта и обхвата, с които те завладяват всичко“ (Фрийдман, 2005:61-62). Образованието не може да отговори адекватно на бързо променящата се реалност и много от завършилите училище и дори специалисти с научна степен остават по периферията на техническия прогрес. Училището все още не е готово да се адаптира към съвременното дете и към този тип общество, в което то ще живее. Може да се прогнозира, че средното образование на XXI ще бъде много разнообразно и интересно. Всички тези промени ще доведат до радикална трансформация на образованието, но каква ще бъде тя на края, може само да се предполага.

References:

1. Ivanov, I. (2011). Po patya kam postmodernata didaktika.Obuchenieto kato pat kam obrazovanieto. (On the way to post-modern didactics. Learning as a way to education). Sbornik s materiali po sluchay 60-godishninata na prof.dpn Plamen Radev. – Plovdiv.

2. Ivanov, I. (2003). Postmoderniyat diskurs v pedagogikata. (Postmodern Discourse in Pedagogy)//Obrazovanieto i predizvikatelstvata na 21 vek.– Shumen.
3. Ivanov, I. (2005). Postmodernata obrazovatelna paradigma (Postmodern Educational Paradigm)//Novata filosofiya v obrazovanieto. – Shumen.
4. Toflar, A. (1991). Tretata valna.(The third wave). Sofiya.
5. Toflar, A. (1992). Shok ot badeshteto. (Future shock). Sofiya.
6. Rozov N.S. Konstruktivnaya aksiologiya i intellektualynaya kulytura budushtego// Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka. (Constructive axiology and intellectual culture of the future// Philosophy of education for the 21st century.). M., 1992.
7. Friydman, T. Svetat e plosak. Kratka istoriya na XXI vek. (The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century). Sofiya, 2005.
8. Nazaretyan A.P. Agressiya, moraly i krizisы v razvitii mirovoy kulyturы. Sinergetika istoricheskogo progressa. (Aggression, morality and crises in the development of world culture. Synergetics of historical progress). (Kurs lektsiy). M., 1996.
9. https://republic.ru/future/7_elementov_sistemy_obrazovaniya_xxi_veka-786760.xhtml, posledno vlizane 05.02.2018, 10:46 ch.

НАГЛАСА НА СТУДЕНТИТЕ КЪМ ЕЛЕКТРОННОТО ОБУЧЕНИЕ

Наташа Л. Колева

STUDENTS ATTITUDE TOWARD E-LEARNING

Natasha L. Koleva

ABSTRACT: The publication follows students' attitude towards e-learning, presented in four-stage surveys in the years 2006, 2009, 2015 and 2018. The results are showing an increasing interest of the learners towards an innovative educational process and the corresponding teachers response to the students' needs

KEY WORDS: e-learning, distance learning, electronic resources, interactive learning process

Изследването е финансирано по проект № РД-08-135/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Епископ Константин Преславски".

В съвременния свят при традиционното обучение много често се наблюдава неудовлетвореност на учащите и преподавателите от образователния процес и неговите резултати. Въвеждането на нови форми, методи, технологии на обучение в подготовката на специалистите, насочени към повишаване на техните професионални компетентности, се утвърждава като необходимо условие за успешно постигане на образователните цели.

В последните години висшите училища преминават през множество преобразувания и иновации, но в същността си промяната е малка, т.к. и до днес съществува авторитарен модел на управление и линеен модел на обучение. Информационните технологии могат в крайна сметка да преобърнат ситуацията по пътя на въвличане на студентите в познавателни действия, култивиране на чувствата на съпричастност и рефлексии, самостоятелност и отговорност за своето обучение, поява на многовариантни пътища за развитие на субектите на обучение.

Стратегията за ефективно прилагане на информационни и комуникационни технологии в образованието и науката на Република България (2014 – 2020 г.), приета през 2014 г., определя дистанционното обучение като „област

от образованието, целяща предоставяне на обучение на участници, които не са физически на определено място. Те комуникират в удобно за тях време чрез хартиени или електронни носители, или чрез технология, която им позволява да общуват в реално време. В контекста на Стратегията електронното обучение се разглежда като една от формите на дистанционно обучение", а електронното обучение (е-обучение) – като „обучение, изцяло базирано на информационни и комуникационни технологии (ИКТ), като в контекста на Стратегията, то се разглежда основно като най-модерната разновидност на дистанционното обучение".

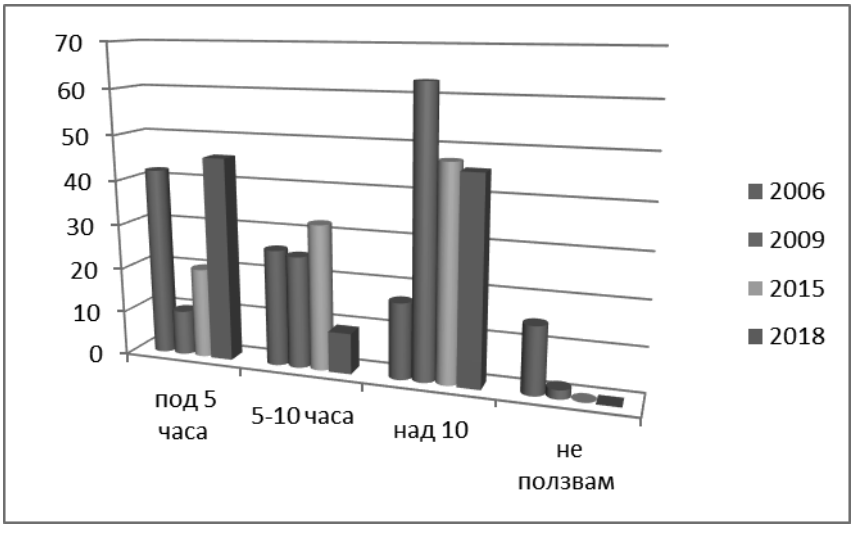
При дистанционното обучение преподавател и студенти са физически разделени, като осъществяват връзка помежду си чрез технически средства.

Електронното обучение (e-learning) е обучение, за чиято подготовка, провеждане и/или управление се използват информационни и комуникационни технологии (ИКТ) и интернет. То може да бъде осъществено в присъствена, дистанционна или най-често смесена форма.

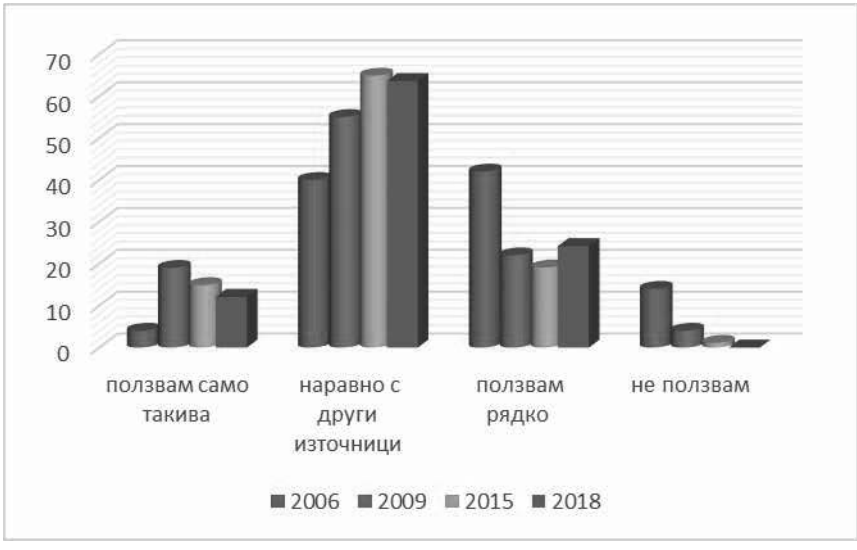
В рамките на проект ВУ МИ-111/2005 Д. Дурева и Г. Тупаров провеждат 2 анкетни проучвания на мнението на студентите относно електронното обучение [Смрикаров, 2006]. Първата от тях се осъществява през м. март–април 2006 и в нея участват 553 студенти от 6 университета. Втората анкета е проведена по същото време през 2009 с 561 студенти от 6 университета.

С цел да получим актуална информация за предпочитанията на младите хора за начина на организация и провеждане на обучението им, през 2015 г. и 2018 г. проведохме същата анкета, в която се включиха 216 студенти от 4 български ВУЗ-а, като преобладават студенти на Шуменски университет (83,12%).

Първият въпрос „Средно по колко часа седмично използвате компютър?" установява, че в последните години са се удвоили студентите, ползващи компютър над 10 часа седмично.



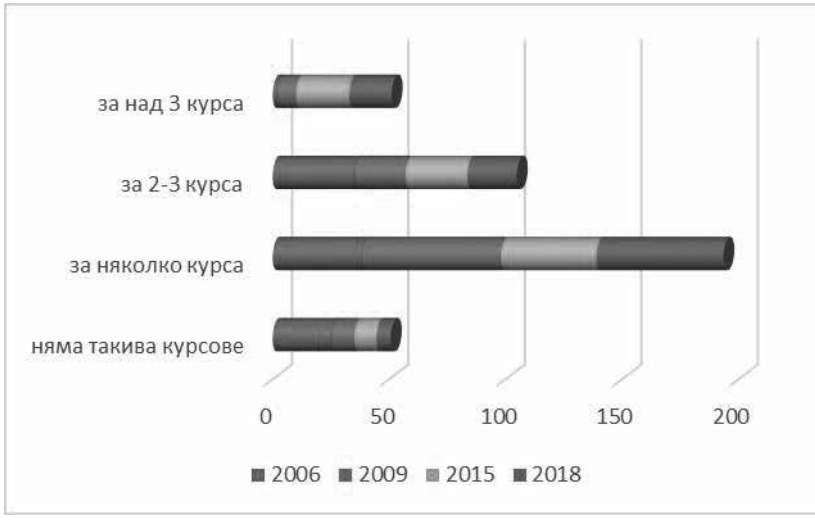
Отговорите на втория въпрос, зададен в анкетата – „Ползвате ли материали от Интернет в обучението си?“, показват недвусмислено прогресивния ръст на потребителите на електронни ресурси за обучение. Съответно намаляват студентите, които рядко или изобщо не използват уеб източници на информация.



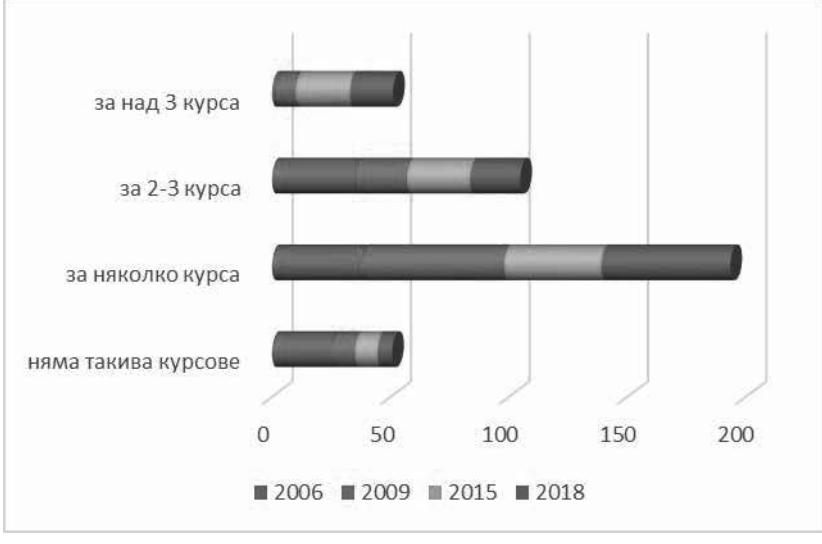
„За каква част от изучаваните от Вас дисциплини преподавателят Ви е дал възможност да ползвате електронно базирани материали?“ е третият въпрос в анкетата.

Преподавателите, които включват в своите курсове електронно базирани източници на информация се увеличават. Добра новина е, че студентите, които декларират ползването на уеб базирани ресурси „за над 3 курса“ през текущата 2018 г. са вече цели 9 пъти повече, сравнено с 2006 г.

Най-голяма част от анкетираните първокурсници и второкурсници твърдят, че са ползвали електронни материали вече в над 3 курса и само 18% от тях все още не са насочвани от своите преподаватели към онлайн материали.



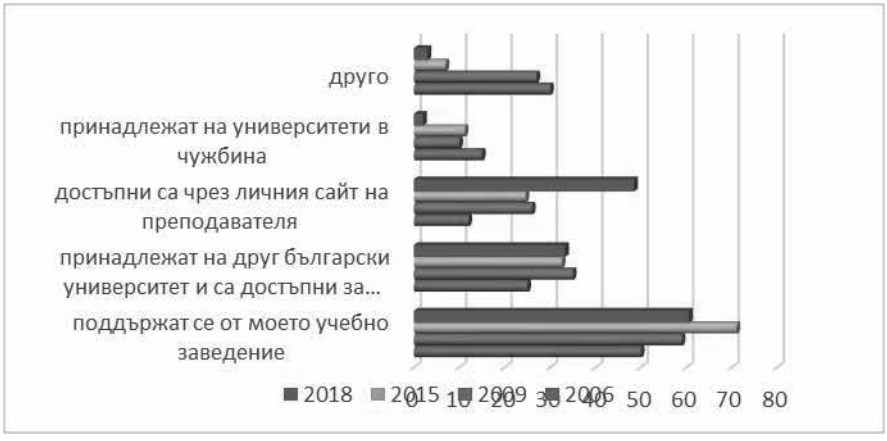
От анкетираните през настоящата 2018 г. първокурсници и второкурсници само 13% все още не са изучавали дисциплина с електронно базирани ресурси, 60% са имали няколко курса, а 13% – над три курса на обучение. При студентите в горни курсове и магистри, вече всички са насочвани от своите преподаватели към електронни ресурси, половината от тях – в няколко курса на обучение, а вече 22% от анкетираните – за над 3 учебни дисциплини.



Резултатите от четирите проучвания показват, че най-често се използват учебни ресурси, предоставени от база данни, принадлежаща на университета на студента, като тенденцията се запазва от 2006 до 2018 г. Незначително намалява използване на материали от други учебни заведения. Почти четири пъти е намаляло използването на различни от изброените източници на елек-

тронни ресурси за обучение. Последните данни показват двукратно увеличение на ресурси, достъпни в интернет страница на преподавателите, което показва повишената нагласа на академичната общност към иновативност и високо качество на обучение чрез съвременни методи и технологии.

Най-широко разпространената форма на предоставените в мрежова среда учебни материали е електронното копие на учебници. Равномерно расте делът на HTML ресурсите, които съдържат и медийни файлове. Интерактивните приложения имат все още малка част в състава на използваните дидактични материали, въпреки че са се увеличили цели четири пъти, както и използването на онлайн тестове за (само)проверка на знанията. При първите три проучвания почти не се наблюдава промяна в популярността на образователни приложения с вградени комуникационни възможности, но през 2018 г. делът им се удвоява.



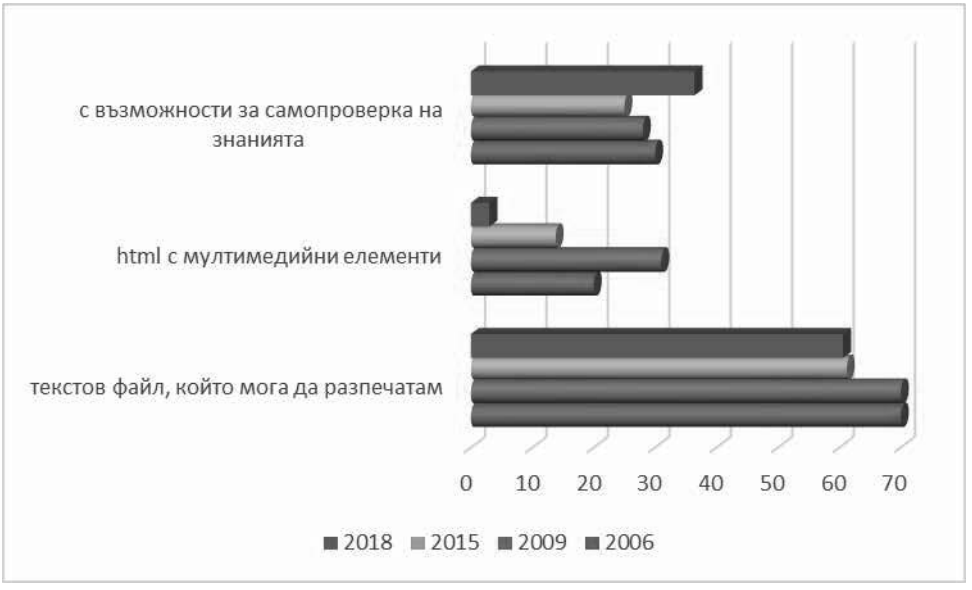
През 2009 г. авторите на проучването Дурева и Тупаров достигат до изводите, че е налице повишаване на интереса и предпочитанията към курсове с мултимедийни елементи, с възможности за отпечатване на учебния материал и възможности за интерактивна симулация. Комуникационните услуги с изключение на електронната поща рядко се използват за нуждите на обучението или изобщо не се използват, но студентите биха искали по-често включване на учебни дейности, базирани на комуникационни интернет услуги и ресурси (дискусионен форум, видео конференция, чат, блог, wiki). Тази тенденция се запазва и до днес.

Предпочитаната от студентите форма на представяне на учебното съдържание в електронно базирани източници, използвани при подготовката им, е текстов файл, който да се разпечата. Все още студентите са привърженици на традиционните учебници, но техните съвременни формати постепенно увеличават своята популярност като желана форма за представяне на учебната информация.

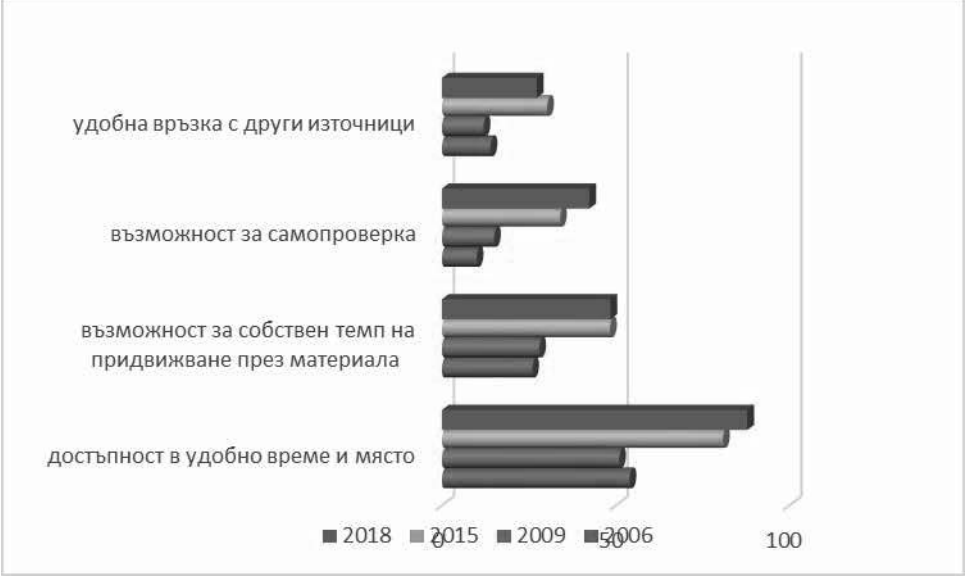
Следващият въпрос в проучването е от изключителна важност за проведения експеримент – „Какви са предимствата на електронно базиран курс по конкретен учебен предмет и с какво е привлекателен за студентите?“ Изготвените въпросници през 2015 г. и 2018 г. дават възможност на студентите за повече от един отговор на този въпрос. Резултатите се оказват отново с предходното разпределение на гласовете, както през 2006 и 2009 г. най-силен аргумент за участие в онлайн курсове за обучение отново е достъпността на курса в удобно време и от всяка точка.

Това дава голяма свобода на работещите студенти, които трудно съвместяват ангажиментите си с учебния график.

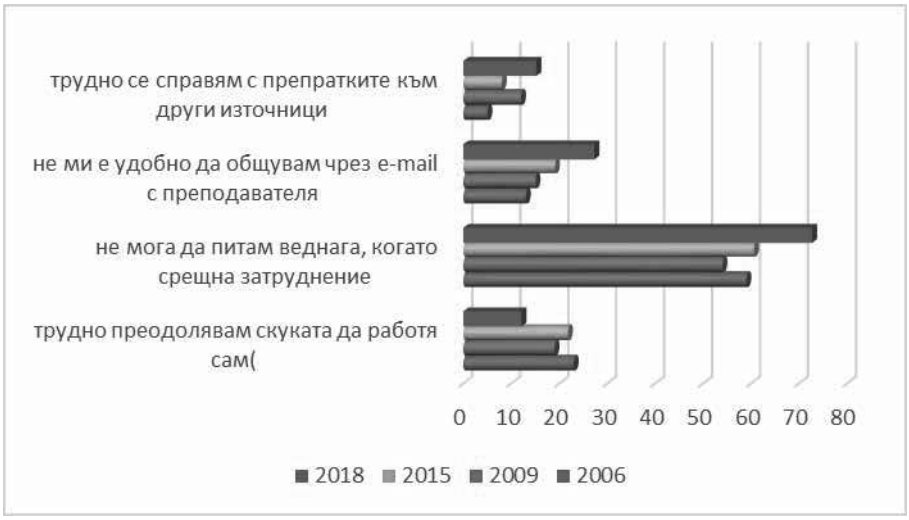
Организирането на процеса на обучение, без присъствена аудиторна форма, е нежелано от студентите, главно поради невъзможността веднага да получат помощ, когато тя им е необходима.



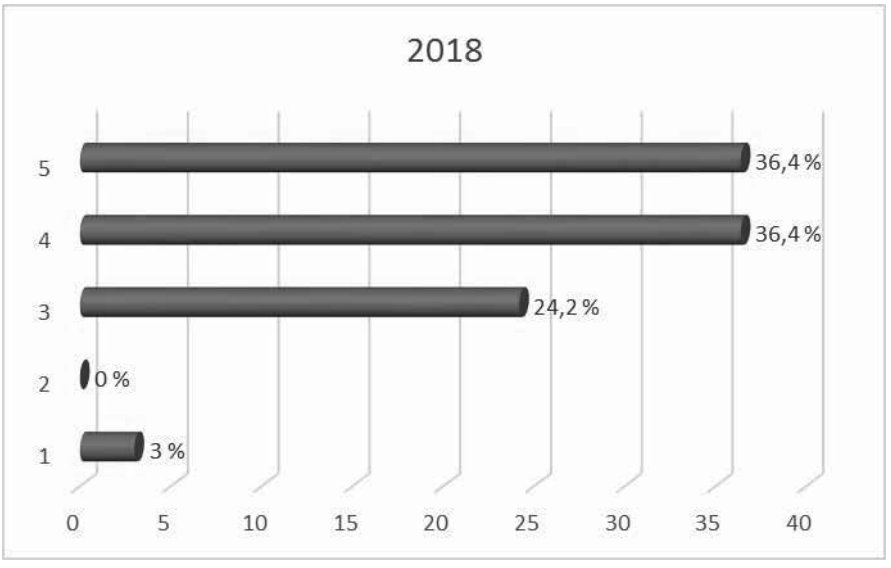
Въпросът, който допълнително зададохме в нашите проучвания „В каква степен, според Вас, комбинирането на традиционното обучение с ползване на електронно базирани помощни материали и инструменти за (само)оценка на знанията е удобно и полезно за подготовката на студентите?“ ни показва категоричното положително отношение на анкетираните относно този начин на организация на процеса на обучение.



Едва 3% от респондентите оценяват смесеното обучение с 1 или 2 точки от максималните 5. 53% от тези (3%) студенти декларират, че до момента в тяхното обучение не са имали дисциплини, в които преподавателят ги е насочил към онлайн ресурси за тяхната подготовка, т.е. те нямат никакъв опит с използване на електронни дидактични материали, респективно с обучение в мрежова среда. 67% от тях са в първи курс на своето висше образование. Като основна причина за своето резервирано отношение тази група студенти посочва невъзможността да получат помощ веднага (73,3%), неудобство на комуникацията с преподавателя чрез имейл (33%); 27% трудно се справят с уеб технологиите, а 14% преценяват, че им е скучно да работят сами.



Само 7% от тази група предпочитат интерактивни дидактични материали, а 60% предпочитат да ползват текстови файлове за разпечатване като вариант за учебни материали от мрежата. Това показва ясно липсата на опит в обучението в онлайн среда на тази малка група от студенти, декларирайки своето недоверие в ефективността на една иновативна форма на обучение, каквато е комбинирането на традиционно обучение и електронно базирани помощни материали и инструменти за (само)оценка на знанията.



Съвременното образование е насочено към личностното развитие и повишаване на познавателно-комуникативните и социални умения на обучаемите, което предполага нови образователни приоритети. Сред ключовите компетентности, които трябва да развиват съвременните учащи, са развитие на критично мислене, креативност и иновативни решения на проблеми, формиране на професионално ориентирани комуникативни умения и умения за работа в екип, способности за вземане на решение, за съзнателен и отговорен избор и навици за работа в информационното пространство. Обучението със съвременни методи и ресурси са все по-желани и положително оценени от младите хора, които търсят богат избор на източници на знания. От друга страна проучването показва адекватна реакция на университетските преподаватели в отклик на потребностите на студентите. Чрез инструментите на новите технологии те се стремят все по-активно да построят един иновативен и гъвкав образователен процес, съобразен с личностните специфики и потребности на всеки учащ.

References:

1. Smrikarov A., Natsionalnata programa za sazdavane na virtualno obrazovatelno prostranstvo osnovni rezultati i predstoyashti zadachi, Mladezhkoto uchastie i prinos, 2009, c. 212: www.bvu-bg.eu/VOP.pdf, dostapno na 10.03.2018
2. http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?Id=904, dostapno na 10.03.2018

ЗА ПРОЯВИТЕ НА ФУНКЦИОНАЛНА ИНВЕРСИЯ В СИМФОНИЯ № 1 НА Л. ВАН БЕТОВЕН

Николай М. Андриянов

ABOUT THE FUNCTIONAL INVERSION IN SYMPHONY NO. 1 BY L. VAN BEETHOVEN

Nikolay M. Andriyanov

ABSTRACT: The report discusses the issue of the functional and structural inversion, and the forms of its appearance in the process. The article accents on two points in Symphony No. 1 by Beethoven. It has to be concluded that the manifestations of inversion are deliberately searched for by the composer and it is a purposeful (in various forms) technique. This fact indicates Beethoven's rationalism (reminding us of Mozart's and Bach's compositional manners) – not only in terms of organizing musical thoughts in meaningful and formal way, but also in relation to the conceptual, dramatic and procedural building of the whole form as a cyclical piece. The discovery of the specific manifestations of the inversion as a compositional concept is another approach to the knowledge of the height of genius of L. van Beethoven.

KEY WORDS: structural inversion, functional inversion, procedural inversion, sonata-symphonic cycle, Ludwig van Beethoven – Symphony No 1

Изследването е финансирано по проект № РД-08-133/07.02.2018 г.
от параграф на фонд „Научни изследвания"
на ШУ „Епископ Константин Преславски".

Сонатно-симфничното творчество на Бетовен, както и на другите двама ярки представители на класическата епоха – Хайдн и Моцарт, вероятно (и не случайно) е сред най-изпълняваното, най-слушаното и, разбира се, най-изследваното от музикалната теоретична мисъл. Независимо от това, интересът конкретно към сонатите, концертите и симфониите на композитора не стихва и до днес. Този интерес се намира в постоянен процес на възраждане, тъй като творбите на Бетовен непрестанно се преоткриват от всяко поколение интересуващи се от музика. Поради това произведенията му неминуемо се преосмислят, натрупаните за тях познания се надграждат или се добавят нови и различни факти и тълкувания на гениалното му творчество.

Конкретно настоящата разработка има за цел да посочи местата, в които се установява наличието на функционална инверсия в *Първата симфония* на Л. ван Бетовен и начините на нейната проява (при засилено действие на принципа на аналогията). Преди това ще се разгледа по същество смисълът на понятието *инверсия* и ще се очертаят аспектите, в които то може да бъде съотнесено.

Функционална инверсия е термин, въведен от Ю. Холопов [вж. 5; 47–48]. За класическия стил тя се изразява в засиленото действие на центробежните сили, посредством обръщане (като логическо местоположение) на устойчивите и неустойчивите акорди при изграждане на музикалната мисъл, без реално да настъпва същностно функционално преосмисляне – на неустойчивите акорди като устойчиви или обратно[1]. В случая ладофункционалната инверсия се проявява в нисш порядък[2]. Проявата на ладофункционална инверсия от висш порядък не е логична като явление, тъй като тя ще неутрализира смисъла на главна тоналност като такава за формата.

Прилагането на ладо-функционална инверсия от нисш порядък се установява в редица сонатно-симфоничните цикли на Бетовен – в главните теми от първите части на Соната № 17, Соната № 18 и Соната № 28 (вж. пр. 2). В тях тониката преднамерено се завоалира, като се избягва нейната поява или подчертаването ѝ в каденцови моменти. Хармоничното изграждане в посочените теми също започва с неустойчиви по функция акорди (*D* или *S*), често дори и в началото на всяка синтактична единица при разчленяването на музикалното съдържание. В края на построенията съответно се използват лъжливи каденци (отклонения от каденциращ тип) или тонални скокове на границата на частите.

Функционалността в музиката, и оттам – функционалната инверсия, може да се прояви не само по отношение на ладовата или ладохармоничната устойчивост или неустойчивост (т. нар. *ладова функционалност*). По принцип: редица елементи на музикалния език, освен изразителни (и/или на моменти изобразителни) свойства, притежават определени **конструктивни** възможности, които се проявяват посредством тяхната **функционалност**. Следователно, освен като „материал“ на музиката, нейните елементи са носители и на съзидателни, действени сили, които стимулират и обосновават протичането на звуковия поток напред във времето. Именно конструктивните възможности на музикалните елементи влияят върху *процесуалната* страна на формата, без да се ограничават като действие единствено върху нейното

[1] Често пъти в музикалното изречение може да се наблюдава *каденцова инверсия* – завършек на първото полуизречение с пълна каденца (несъвършена), а целият период – с полукаденца, а не обратно, както е характерно. Това също е проява на принципа на инверсията, който понякога дава отражение върху музикалния синтаксис и формалната организация на музикалните произведения.

[2] Т. е. проява, която касае функционалните отношения между акордите; докато ладовата функционалност от висш порядък – функционалните отношения между тоналностите.

разчленяване (в синтактичен и в структурно-функционален план). В зависимост от сложността на тяхната природа, музикалните елементи изявяват в различна степен и по различни начини функционалността си и от там – формообразуващите си възможности[3].

При **мелодията**, освен ладова функционалност, логическа организация и съотношения се наблюдава и в отделните участъци в графиката на мелодичната вълна; с други думи се проявяват т. нар. *линеарни функции*. Те поскоро имат драматургичен ефект при изложението на едногласната мисъл (аналогична на процесуалната динамика) – движение от изходна точка (връх източник) към кулминация (цел на устременост) и спад до точката, в която мелодичната вълна завършва (връх хоризонт). Към проявата на мелодична функционалност може да се отнесе и закономерността за *скока* (пораждащ неустойчивост) и неговото *запълване* (устойчивост). Тази закономерност има проява и в **процесуален план**: например пораждането на контрастно съпоставяне (аналог на скок), което след това понякога се смекчава от употребата на преходи – като своеобразно разрешение на този скок[4].

При **ритъма** функционалността от нисш порядък се проявява при съпоставянето на дълги и по-кратки стойности: движението към по-къси стойности поражда ускоряване и неустойчивост, а движението към по-големи тонови трайности – успокояване, устойчивост. Във висш порядък ритмичната функционалност се изразява чрез мащабните съотношения между частите – движението от по-кратки построения към по-големи структури поражда устойчивост и обратно.

При **метрума** функционалността от нисш порядък действа вътре в тактовете – от периодичното редуване на силни и слаби времена се поражда усещането за устойчивост и неустойчивост. Във висш порядък метричната функционалност по сходен начин разглежда тактовете като силни (устойчиви) и слаби (неустойчиви). Подобно на ладовата функционалност, при метрума също може да се наблюдава *функционална инверсия* – възприемане на силните времена като слаби и обратно. В други случаи – при специфично съчетаване на елементите на музикалния език – се неутрализира чувството за

[3] Необходимо е да се има предвид, че *функционалността* в музикалното изкуство (от Ренесанса до наши дни) се проявява по линията *устойчивост – неустойчивост*. При определен начин на изява дадено изразно средство е в състояние да породи в по-малка или в по-голяма степен усещането за неустойчивост или нейното разрешение в устойчивост. Най-ярко в музиката се проявява ладовата функционалност – в едногласен и особено в хармоничен (акордов) план. Пораждането на устойчивост или неустойчивост (независимо с какви средства) се установява във всеки момент от протичането на съдържанието на локално или на по-крупно равнище. С пулсацията неустойчивост – устойчивост, както вече се отбеляза, до голяма степен се направлява *процесуалната динамика* на произведенията.

[4] Явлението често се наблюдава в сложната триделна форма и в рондото, където тематично (и тонално) контрастно съпоставяне се осъществява на границата на експозицията (рефрена) с идващите след това неустойчиви части. На границата на среден дял (епизод) и реприза традиционно е налице преход, който смекчава този контраст (запълване на скока).

метрична функционалност (аметризъм, функционална нивелация – усеща се пулсация, като се губи само усета за силно и слабо време, т. е. те се изравняват по смисъл).

Ако при ладофункционалната инверсия на практика липсва буквално преосмисляне на ролята на акордите като устойчиви или неустойчиви (само „обръщане“ по отношение на логическото им местоположение при организация на музикалната мисъл – на местата, където се очаква завършек е налице неустойчивост и др. подобни), то при функционално-метричната инверсия вече реално има функционално преосмисляне на метричните времена като силни и слаби.

В **структурната организация** на музикалното съдържание, както е известно, също се обособяват функции на частите на формата като устойчиви или неустойчиви – *структурни функции* (основни и второстепенни, а също – общи и специални). При структурните функции е възможно да се наблюдават *двата типа инверсия*, споменати по-горе (реална и условно проявена). В единия случай (условно) за функционална инверсия (или нивелация, *модалност*) има основание да се говори, когато в експозиционно-репризните (устойчиви като структурна функция) части се използва разработъчния принцип (пораждащ засилена процесуална неустойчивост, съчетана с интензивни тонални промени), а в средните дялове – експозиционен принцип (в съчетание на структурна оформеност, процесуална устойчивост). В другия (реален) случай на инверсия (без същностна промяна и преосмисляне на значението), който може да се предизвика при структурните функции, е при действително разместване на тяхното местоположение *(структурна инверсия)*. Типичен пример е използването на огледална реприза в сонатната форма, когато първа и втора тема от експозицията разменят местоположението си – като типичен пример може да се посочи репризата на Соната № 9, I ч. от Моцарт в *D dur*, в която дори елементите от зоната на втората тема протичат в обратен ред. Ако в случая е налице инверсия на фази от дял на сонатната форма, то могат да се открият образци и на инверсия на цели дялове в музикалните форми. Най-вероятно под влияние на куплетно-вариационната форма (в която куплетът е променливият елемент, а припевът – константният) се откриват редица образци на рондо, които започват с епизод (аналог на куплет), а не с рефрен (аналог на припев), като напр. *Rondo Alla Turca* (финалът на Соната № 11) от Моцарт или Валс в *cis moll*, ор. 64 от Шопен. Така схемата на рондото принципно става: *B – A – C – A – B – A – coda*. Заради обръщане на разположението на частите (структурна инверсия) е възможно да възникнат моменти и на функционална инверсия. Например първият епизод в посочения валс от Шопен (встъпващ в началото на формата) е с устойчив характер, а идващият след това рефрен със своето стремително движение поражда известна неустойчивост. Подобно разместване на частите се установява и в други типове форми. Например *Рапсодията по тема на Паганини* от Рахманинов (след 8-тактово въведение) започва с изложение на първа вариация и едва след това се експо-

нира темата (последвана от втората вариация). Инверсия на частите може да се установи и на по-високо равнище – в цикличната форма, в която бавната част и скерцото в четиричастния сонатно-симфоничен цикъл (както в Симфония № 9 от Бетовен) разменят местоположението си.

По същество следва да се направи обобщението, че понятието *инверсия* може да се прилага в три направления: 1) ***условно***, както например при ладофункционалната или структурнофункционалната инверсия – обръщане на логическо разположение на устойчивите и неустойчивите акорди при организирането на музикалната мисъл или употреба на разработъчност в експозиционни моменти, а устойчивост и експозиционност – в неустойчиви части, без обаче реално да е налице функционално преосмисляне на акордите и дяловете; 2) ***реално***, както например при метричната функционалност – в отделни участъци на съдържанието е възможно слухово възприемане на силните времена от такта като слаби и обратно – слабите времена като силни, т. е. налице е истинско преосмисляне на функцията (в случая) на метричните времена в такта; 3) ***структурна инверсия*** – при нея промяната на разположението на една структура във формата довежда до инверсия, тъй като самата структура запазва функцията си. В други случаи промяната на местоположението на структурата може да промени нейния функционален смисъл[5].

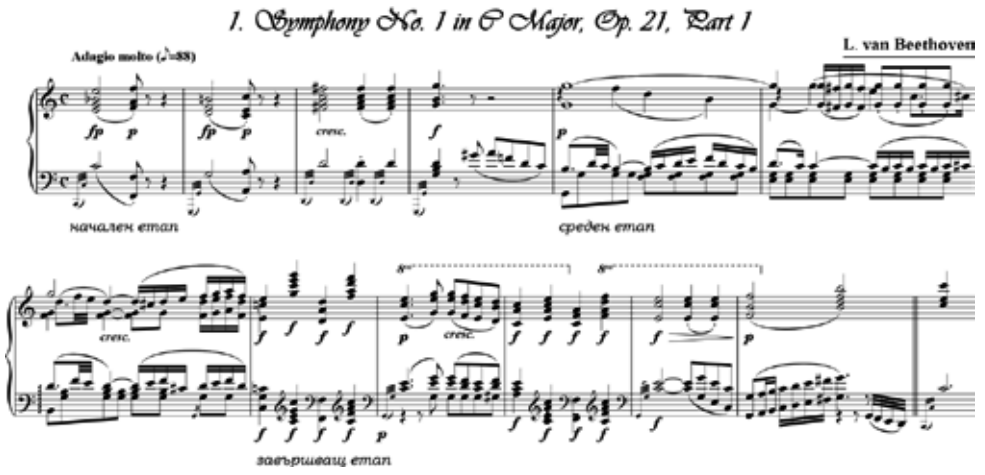
Независимо от начините на тяхната проява, случаите на функционална инверсия в *Симфония № 1* на Бетовен се откриват по протежението на целия цикъл (изключвайки финала). Още във въведението на първата част (организирана в сонатна форма) се наблюдава емблематичният за музикалната теоретична мисъл образец на ладохармонична функционална инверсия. По-скоро тя се проявява само в началния етап на въведението (тактове 1-4 на пр. 1), чрез използване на неустойчиви акорди на силните времена и разрешенията им на слаби моменти[6]. Едва в четвъртия такт страничната тоника встъпва на силно време, но това, както по-нататък в хармоничното развитие се оказва, е доминантата на тоналността[7]. Тя се повтаря и в началото на следващия такт, който – според метричната функционалност от висш порядък – е силен. Едва в шести такт за първи път се появява тониката, но на слаб такт като секстакорд.

---

[5] По сходен начин стои въпросът с пространствено-времевите аспекти на музикалното съдържание, които имат различни форми на проява и измерения – във физичен и в психологически план. По тази причина може да се говори за реално (физично) време и пространство, както и за художествено (в психологичен аспект) време и пространство. Интересен например е фактът, че скоростта на процесите се възприемат не толкова от темпото (като физична величина), а от ритмичната функционалност от висш порядък – мащабните съотношения между частите, т. е. от темпото като психологическа представа [по въпроса вж. 3].

[6] Примерите са от клавирните транскрипции на Фр. Лист на симфониите на Бетовен.

[7] Този маниер във формообразуването е особено характерен за Бетовен – неустойчивостта (постигната с различни средства) да се разрешава в доминантов акорд, който е неустойчив според ладовата си функция. (Тук се намира директна аналогия с Бах, за когото – с оглед на полифоничния стил – е обичайно създаването на непрекъсната неустойчивост, стимулирайки протичането на формата във времето.)



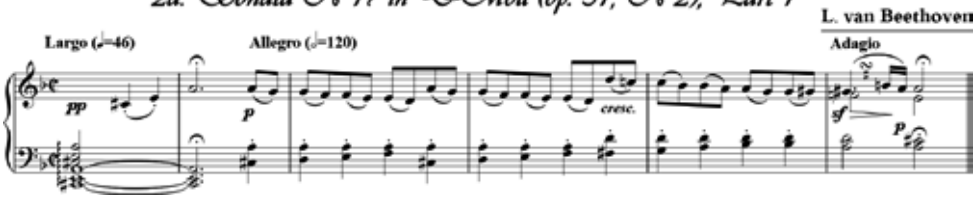
Всъщност в началния етап на въведението освен ладофункционална инверсия едновременно се наблюдава и продължително избягване на тониката. Това дава основание да се говори и за целенасочен стремеж към постигането на тонална неопределеност (блуждаене) – всеки акорд, който носи разрешението на съответстващата му доминанта се възприема след това като субдоминанта[8]. Разбира се, поради споменатата вече причина, за да се избегне встъплението на тониката на главната тоналност във втория такт, тя (очаквано) се заменя от тризвучието на шеста степен, т. е. реализира се т. нар. *лъжлива* каденца.

Много скоро след написването на Симфония № 1 Бетовен прилага този похват на хармонично развитие („прикриване“ на тониката), но вече реализиран в пределите на главната тема на сонатната форма, в първите части на клавирните Сонати №№ 17 и 18 (вж. пр. 2a и пр. 2b). На по-късен етап – в първата част на Соната № 28 – композиторът отново се връща към идеята за избягване на тониката на главната тоналност (вж. пр. 2c). Особено впечатляващо в тази част на цикъла е, че встъплението на тоническото тризвучие след пълна съвършена каденца идва едва в периферията на цялата сонатна форма – в репризата на втората тема, която вече протича в главната тоналност. Тази част на сонатата с основание може да се определи като успешен експеримент в сферата на хармонията при изграждането на музикалната форма, която се конструира съвсем убедително и пълноценно, въпреки своеобразното „отричане“ от тоническото тризвучие (но не и от тоналното ладофункционално мислене). Тоническият акорд се проявява предимно като лежащ квартсекстакорд, във вид на K_{6_4} и T_6, който се завоалира от мелодична фигурация, а встъпването му като квинтакорд става по

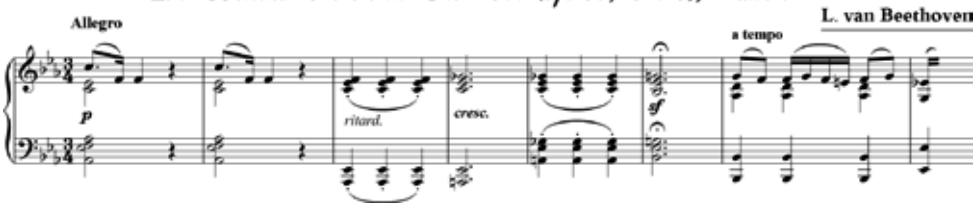
[8] Осмислянето на тониката като субдоминанта още в началото на изложението на музикалната мисъл се открива приложен в редица други творби на Бетовен: напр. експозиционния период от Менуета на Соната № 14 *(Лунна)*, главната тема от Соната № 21, I ч. *(Валдщайн)* и др.

изключение в периферията на третия такт или тризвучието се среща с друга функция в странични тоналности[9].

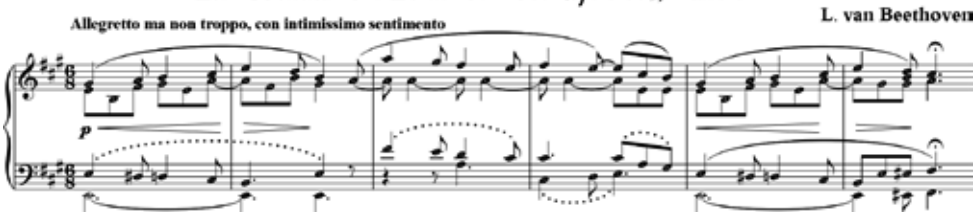
2a. Sonata № 17 in D-Moll (op. 31, № 2), Part 1



2b. Sonata № 18 in Es-Dur (op. 31, № 3), Part 1



2c. Sonata № 28 in A-Dur (op. 101), Part 1



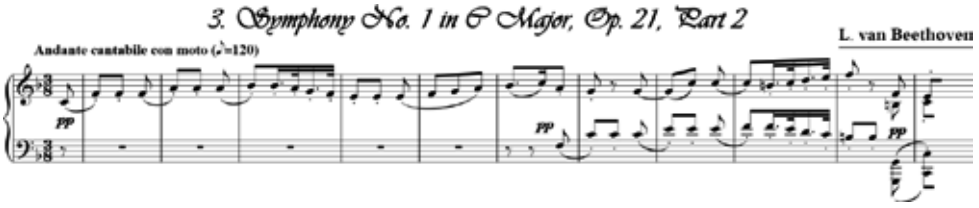
Посочените образци са показателни за желанието на композитора да експериментира непрекъснато, не само с формата, но и с елементите на музикалния език. В случая това се отнася за ладовата функционалност. Конкретно стремежът за прокарване на идеята за ладофункционална инверсия и същевременно – идеята за избягване на тоналната определеност или завоалирането на тониката, при Бетовен се реализира може би за първи път във въведението към Симфония № 1, I ч.

По-нататък в организацията на първата част от цикъла – при проява на принципа на аналогията – възникват моменти на многопосочност при тълкуването на съдържанието като специални структурни функции, както и моменти на тонална неопределеност (по-скоро – моменти на политоналност),

[9] Очевидно, композиторът – не без основание – намира в главната тема на сонатната форма особено „стратегическо“ място за представяне на свои експерименти в сферата на хармонията. В тази връзка ще се спомене, че в експозицията на Концерта за цигулка и оркестър в *D dur* Бетовен също прокарва друго интересно хармонично явление – *прилежаща* двойна доминанта към доминантата, първоначално представена само чрез един от тоновете си в едногласен план [по въпроса вж. 1].

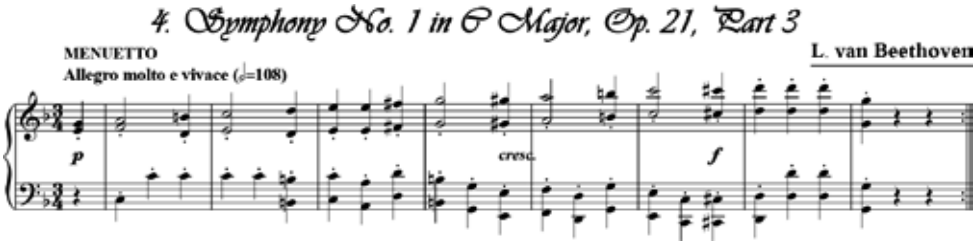
които намират индиректна връзка с избягването на категорично проявяване на тоналността в началната фаза на въведението.

Въпреки че има смисъла на лиричен център в цикъла, бавната част на Симфония № 2 (организирана в сонатна форма) до голяма степен притежава жанрова близост с танцувалността на менуета и заради факта (освен характера на съдържанието), че протича в тривременен метрум (3/8).Тази част впечатлява с имитационно-полифоничната си фактура, а темповото обозначение е *Andante cantabile con moto*, създавайки аналогия с вокалните жанрове.



Така по интересен начин се наблюдава своеобразно проникване на форми и жанрове, което не повлиява на ролята на бавната част върху драматургията на цикъла. По-скоро в случая е налице индиректната проява на инверсия на циклично равнище, каквато (инверсия) съвсем очевидно вече се проявява в Симфония № 9. В нея Скерцото се помества преди бавната част. Тук това явление само се загатва като проява, с оглед на това, че характерът на съдържанието на втората част от Симфония № 1 се доближава до Менует, какъвто би следвало да бъде следващата трета част.

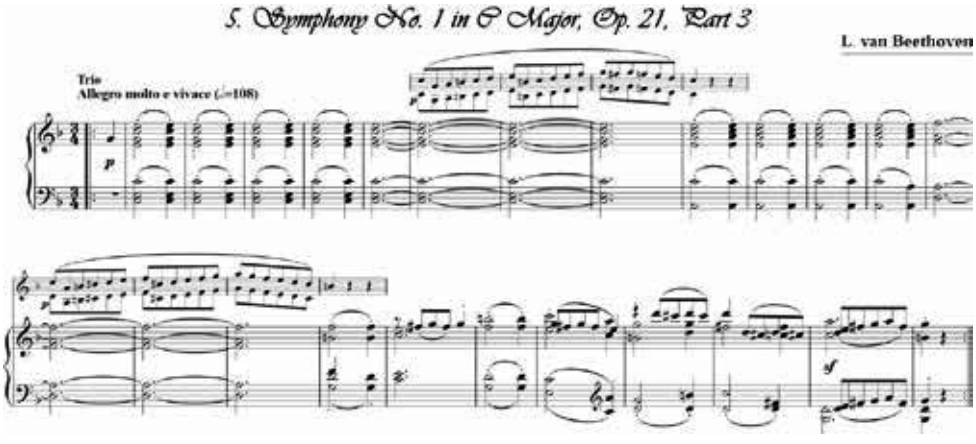
Третата част на цикъла – съобразно установените принципи на класицизма – е организирана като Менует в сложна триделна форма от тип *Trio* (с буквална реприза), в тривременен размер и бързо темпо (*Allegro molto e vivace*).



В тази част, въпреки обозначението *Менует*, съдържанието въобще е лишено от танцувалност и грациозност – то е енергично, с висок вътрешен заряд и устременост. Такива характеристики повече има втората част от симфонията, въпреки че тя пък има смисъла на лиричен център в цикъла, който – въпреки всичко – не губи. Следователно, не всичко е точно такова, каквото се очаква да бъде в съдържателен план, от което драматургията в изграждането на симфонията не се ощетява. Реално тук е налице взаимопро-

никване на части, промяна на техния характер, но не и на функцията им в сонатно-симфоничния цикъл, подобно на проникване на кантиленност в инструментални жанрове (без да ги превръща във вокални), каквото често се наблюдава при Бетовен[10].

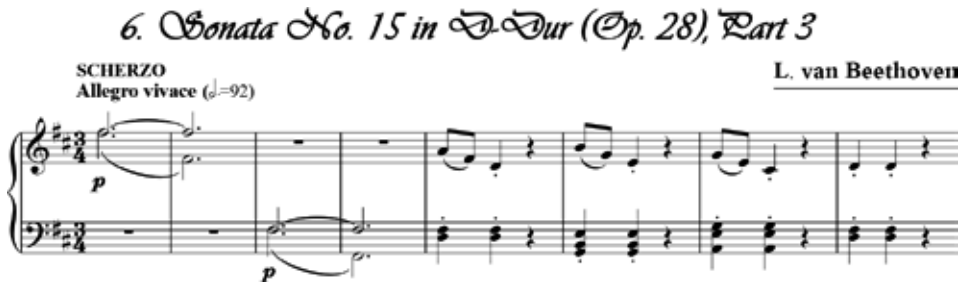
На фона на скерцозния характер на експозицията, особено настроение носи *Trio*-то, чрез което се реализира функционална *инверсия* на дяловете на третата част по отношение на *процесуалната* динамика. В средния дял на формата се забелязва особена сдържаност, своеобразно застиване на процесите (но с висок вътрешен заряд) от продължителния обхват на хармониите. Реално ритмичната фигурация единствено поддържа пулсацията и движи развитието, като съдържанието основно се реализира изцяло от акордовия вертикал, при пълна липса на мелодия (изключвайки пасажните фигурации в опорни моменти от протичането на формата).



И в други образци от творчеството на Бетовен може да се открият така крайно проявени моменти на пестеливост в интонационното присъствие. В

[10] Подобно взаимопроникване на части намира и друга форма на проява при Бетовен, а именно чрез своеобразното им *налагане*. В случаите, когато композиторът изгражда тричастен сонатно-симфоничен цикъл, отсъствието на Скерцото понякога се компенсира в последната част, която има весел, шеговит характер (подобно на концертите му) – напр. финала на Соната № 10 и Соната № 25. Оказва се, че в редица цикли се наблюдава *налагане* на техните части, които стават бифункционални в *жанрово* отношение (подобно на бифункционалните структурни или ладо-хармоничните функции). Например Соната № 19 от Бетовен предоставя възможност да се осмисли като тричастен цикъл с пропусната първа част, компенсирана като форма (сонатна) в бавната част, с която започва двучастният цикъл. По сходен начин „Лунна" соната може да се приеме като четиричастен цикъл с пропусната първа част. Бавната част, с която започва сонатата също компенсира тази „липса", предвид прокарването в нея на сонатния принцип (типичен за първата част). А двучастната Соната № 20 може да се тълкува като тричастен цикъл с пропусната (но компенсирана във финала) бавна част. В тричастната Соната за цигулка и пиано № 4 (ла минор) от Бетовен се реализира своеобразно налагане на бавната част и на Скерцото от четиричастния цикъл. Сонати № 6 и 9 могат да се разглеждат като четиричастни цикли с пропусната втора (бавна) част.

Скерцото на Соната № 15 *(Пасторална)* в първото полуизречение на експозиционния период (проведен след това вариантно трикратно) присъства само един единствен тон (който дори не се фигурира ритмически), проектиран от различни височини, а второто полуизречение представлява модификация на главна каденца $(T_5\text{-}SII_6\text{-}D_7\text{-}T_3)$[11]:



Ако в първото полуизречение на горния образец музикалният материал се проявява едногласно, без наличие на хармония, то в *Trio*-то на Симфония № 1 съдържанието се реализира само акордово, и то с продължително звучащи хармонии, в противовес на концентрацията на събития от първия дял на формата. За разлика от Скерцото на Соната № 15, в средния дял на Менуета от Симфония № 1 тази интонационна „безприсъственост" обхваща в по-голямата си част цял сложен дял, а не само полуизречението на период.

Вероятно съпоставянето на интонационна концентрираност и интонационно разреждане между дяловете на сложната триделна форма е интересно творческо решение на Бетовен, реализирано в Менуета на Симфония № 1. В редица образци на сложната триделна форма или други типове музикални структури (които са части на сонатно-симфонични цикли и по-конкретно – в клавирните сонати), композиторът прилага друг подход в организацията на средните дялове – те се отличават с ритмическа неустойчивост, ритмично ускоряване при провеждане на съдържанието, спрямо ограждащите ги (експозиционни и репризни) устойчиви като структурна функция части[12]. Следователно, в средните дялове на формите при Бетовен често се наблюдава функционална *комплементарност* при действието на различни елементи на музикалния език и структурната организация на формата – в неустойчивите като функция части се установява ритмично ускоряване, съчетано традиционно с тонална неустойчивост (провеждане в странична, а не в главната тоналност), спрямо устойчивите като структурна функция части. В тази връзка, не на по-

[11] На практика в този образец се наблюдава друг композиционен похват, който е характерен за Бетовен, а именно – проникване на въведенията в основните части на формите. В случая въведението прониква в първото полуизречение на експозиционния период [по въпроса вж. 4; 212-213].

[12] Напр. *Trio*-то на Менуетите и Скерцата от Сонати за пиано №№ 1, 2, 3, 7, 15, средните дялове на бавните части на Сонати за пиано №№ 3, 4 и много други.

следно място следва да се спомене, че тук *Trio*-то не протича в субдоминантова тоналност, а в главната. Това е рядко явление в композиционната практика на класицизма, но не е нововъведение от Бетовен. Още при Хайдн например – в Менуета на „Прощална" симфония *Trio*-то се организира (както крайните дялове) в главния за тази част на цикъла тонален център – *Fis dur*[13]. Следователно, заради тоналната организация, освен процесуалната устойчивост, както вече се отбеляза, тук Бетовен е реализирал своеобразен вид *функционална инверсия*, при която устойчивостта се съсредоточава в средната част, а концентрацията на събитията и динамиката на процесите се поляризират в крайните дялове. Подобно явление ще се прояви в Скерцото на Симфония № 9. Проявата на структурно-функционална инверсия в третата част на Симфония № 1 по своеобразен начин кореспондира с акордовата ладофункционална инверсия във въведението на първата част от цикъла. Така, за пореден път се наблюдава принципът на аналогията при използване на сходни явления в сходни по функция части – в случая инверсия, проявени на различни равнища: въведението към първата част и Менуета, който има смисъл в цикъла на въведение (преход) към финалната част.

Финалът на Симфония № 1 съдържа връзки в различни аспекти с предходните части, но тук не се установяват конкретни прояви на инверсия.

От направения кратък обзор на явлението *инверсия* (предварително конкретизирано като същност и възможност на проява в композиционната практика) се създава усещането, че това е похват, който очевидно е целенасочено приложен под различни форми в Симфония № 1. Този факт е показателен за яркия рационализъм при Бетовен (така както при Моцарт или Бах) – не само по отношение на организирането на музикалните мисли в съдържателен и формален план, но и във връзка с идейното, драматургичното и процесуалното изграждане на цялата форма на циклично равнище.

Откриването на специфични прояви на инверсия като композиционен замисъл при Бетовен е още един подстъп към разкриване на висотата на неговия гений.

References:

1. Andriyanov, N. (2011): *Za prilezhastite akordi i tonalnosti v sonatno-simfonichnite tsikli na Ludvig van Betoven* (Of the adjacent chords and tonalities in the sonata-symphonic cycles by Ludwig van Beethoven). Collection of scientific papers „40 years of Shumen University". Shumen: „Ep. K. Preslavski", pp. 459-467.

[13] По всяка вероятност тази симфония на Хайдн е послужила като източник на идеи в някои аспекти при композирането на Симфония № 9 от Бетовен. По повод на тоналната организация на средния дял на сложната триделна форма ще се спомене за друго изключение – Менуета на Симфония „Хафнер" от Моцарт, в който *Trio*-то протича в доминантовата тоналност.

2. Andriyanov, N. (2011): *Muzikalen analiz* (Musical analysis). Shumen: „Ep. K. Preslavski".
3. Andriyanov, N. (2015): *Prostranstveno-vremevi aspekti na muzikalnoto sadarzhanie* (Spatiotemporal aspects of musical contents). Collection of scientific papers „Innovation in education". Faculty of education and arts of Shumen University. Veliko Tarnovo: Faber, pp. 263-270.
4. Andriyanov, N. (2009): *Sonatnata forma v purvata chast na instrumentalnite koncerti na Ludvig van Betoven. Za nyakoi aspekti na sonatnostta* (The sonata form in the first part of the instrumental concerts of Ludwig van Beethoven. About some aspects of sonatas).Veliko Tarnovo: Faber.
5. Holopov, Y. (1984): *Zadania po garmonii* (Tasks in harmony). Moskva: Muzika.

НОВОТО ПЕДАГОГИЧЕСКО ПРОСТРАНСТВО В ОБУЧЕНИЕТО ПО ФЕХТОВКА

Николай Я. Николов

THEN NEW PEDAGOGICAL AREA IN TRAINING IN FENCING

Nikolay Y. Nikolov

ABSTRACT: Направен е съвременен анализ на педагогическото пространство в обучението по фехтовка. Изброени са съвременните инструменти и методи за подобряване на спортните и техническите умения на фехтовачите. Анализират се основните групи методи и средства, използвани в техническото им обучение, както и приложението им в други спортове. Доказано е, че използването на модерни иновационни технологии значително подобрява качеството и техническото обучение на фехтовачите.

KEY WORDS: фехтовка, техники, методи, средства, биомеханичен анализ и синтез, моделиране, иновативни технологии

Изследването е финансирано по проект № РД-08-134/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Модернизацията и усъвършенстването в процеса на обучение чрез използването на нова техническа и тактическа подготовка на фехтовачите предлага възможности за успехи. Съвременните технологични измерения са път към по-лесно ориентиране, социално педагогическо общуване и проектиране на очаквани действия и реакции на спортиста. Проблемът за усъвършенстване на техническото майсторство при фехтовачите е един от основните в историческия процес от тренировките му, и водещ за неговите високи резултати.

Новото педагогическо пространство открива неизползваните възможности и инструменти за достигане на по-добра концентрация,мисъл и предвидимост в действията при фехтовката. Среща се мнението на квалифицирани фехтовачи, че особено място в техническата подготовка се отделя на усъвършенстването на атакуващите и защитни действия.Този акцент откриваме в научно-изследователски трудове, като се изследват „кинематическите

параметри“ на техниката на действие – ъгъл на рамото и предмишницата в изходно положение, амплитуда на движението на ръката, амплитуда при мах на крака, общо време при атакуващо действие, време на разгъване на ръката, време за нападение и т.н. (В.А.Бусол, А.П.Варакин…), като по-късно се прилагат и критерии за оценяване. Изследвания в тази посока са малко и това провокира съвременната спортна педагогика да търси методи и средства, които социалното пространство предлага.

Най-общо можем да класифицираме методите като *общопедагогически* и *специални – нагледни, словесни и практически.* Към практическите (специфични) методи се отделят:

- Методи на тренировка без противник;
- С условен противник;
- С партньор;
- Индивидуален урок;
- Учебен бой;
- Тренировъчен бой;
- Съревновател бой.

Резултатите от методите са различни на всеки етап от развитието на фехтовача –*начален, напреднал или професионален*. За овладяване на основни положения, предвижване и действие с оръжие, техника на владеене на оръжие,активно противодействие, инициатива при защита и т.н.

При разглеждания спорт, където бързината и динамиката не позволяват понякога обективно оценяване на атаката, защитата и контраатаката, важно място за технико-тактическата подготовка имат инструменталните методи за контрол на изпълнението. Известно е, че 1966г. е използвано устройство за регистриране на качеството на пробождане / точност, лекота, времетраене/, а спортното педагогическо пространство е познавало и метод за съвършенната точност с използването на очила, които са ограничавали полето на виждане на фехтовача.

Историческият поглед и съвременната практика са единодушни,че важно значение има правилният избор на атакуващите действия и моментът на неговото действие. За основен критерий определяме технико-тактическата подготовка като предпоставка за бърза адекватност срещу действията на противника. Индивидуалният урок като педагогически метод има своето ефективно действие, от една страна, като форма на преподаване, а от друга като метод за научаване на основните базови техники за отбрана и нападение, като се използва многообразието на възможните ситуации.

Прилагат се и методите:

- упражнения по двойки;
- упражнения с мишени;
- съревновател боеве;
- учебен бой ;
- упражнения с тренажор;

- учебен бой без оръжие;
- учебен бой с двама противници и т.н.

Ефективната подготовка и успешния педагогически контрол могат да бъдат пълноценни, ако се достигне реалната представа на взаимодействието с противника (В.Г.Войтов,2005). **Моделирането на обективните условия** на взаимодействие чрез съвременни биомеханични технологии дава възможност да се достигне възможно най-точна представа за двигателните действия на фехтовачите. В съвременния тренировъчен свят активно се разработва и използва методът на компютърното моделиране в различните видове спорт там, където спортния резултат зависи от техниката на изпълнение. В повечето случаи на възможни „уравнения", които се считат за базов математически модел на движенията, като биомеханични системи. Многовариантни моделирани системи с динамични характеристики на телата с обобщени координати, скорост, ускорение, управляващи моменти. Задавайки начални и гранични условия, възможно разработени технически упражнения с определени характеристики този вид обучение може да се прилага и в спортовете ханбал, волейбол, футбол, боеви схватки и др.

През 1991г. от В.Г.Сивицким и Б.В.Турецким, (руската школа) е разработила **диагностична и развиваща методика,** реализирана на персонален компютър във вид на програма „ Фехтовални мачове". Днес устременото развитие на техниката и спортната педагогика вече търси от тази техника построяването на системи, даващи не толкова символно-логически уравнения, а сензорно-перцептивни и образни решения. Компютърните програми правят ситуационни анализи и управляват виртуални реалности. На основата на моделирането се достига правилно и точно технико-тактическо съвършенство в съвременното обучение по фехтовка.

Друг метод в съвременното обучение по фехтовка е използването на **фотограми и снимки**, които изследват движенията на въоръжената ръка по време на изпълнението на нападa и промените в позициите,положението и траекторията на центъра на тежестта на тялото /ОЦТТ/, скоростите, инерционните движения при изпълнения на нападa и връщане назад, крачка напред и нападa, ускорения и още др. Анализът на фотограмите показва, че при изпълнението на праволинейно упражнение напред осигурява минимално завъртане с края на оръжието и се осигурява оптималният път на острието. Също така се отбелязва, че най-добрият начин за извършване на основни движения е зависим от „бойния пост", в който теглото се разпределя с известно предимство пред предния крак.

Системата «Qualisys» беше успешно използвана в изследванията на човешкото ходене по обичайния начин и в метода на принудително отблъскване, както и в подобряването на формирането на точност на движенията. Тази техника позволява да извършваме обективен контрол и корекция на движенията, да оценяваме степента на развитие на движенията от спортиста и да класифицираме фехтовачите с помощта на абсолютни данни.

В спорта по-добрите постижения активно се развиват чрез разработване и въвеждане на съвременни методи и средства за подобряване на техническото обучение въз основа на **биомеханичен анализ, синтез и моделиране**. Модерни компютърни програми, мултимедийни компютърни системи, както и опто-електронни системи за движение се използват успешно в много спортове за изучаване, подобряване и контрол на спортната форма. Като се има предвид постоянните промени в правилата на конкуренцията във фехтовка и засилената международна сцена, има нужда от допълнителни изследвания на технически и тактически действия с помощта на иновативни технологии за подобряване на спорта и техническите умения на спортистите.

References:

1. Bakum A.V. Osobennosti tehniki atakuyushtih deystviy v fehtovanii na rapirah v usloviyah novыh pravil sorevnovaniy 2010.,M.
2. Turetskiy B.V. Obuchenie fehtovaniyu / 2017.,M..
3. Sziagyi T. Examination of the velocity of fencing lunge / T. Sziagyi //Hungarian University of Physical Education Department of Biomechanics – Budapest XII. K.: Hungary H-1123 – 1992

ПРОФЕСИОНАЛНА АДАПТАЦИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ НА УЧИТЕЛИ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ – МЕТОДОЛОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ В КОНТЕКСТА НА НАУЧНО СЪОБЩЕНИЕ

Полина С. Цонкова, Надежда Г. Йорданова-Стоянова

PROFESSIONAL ADAPTATION AND REALIZATION OF TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT – METHODOLOGICAL ASPECTS IN THE CONTEXT OF SCIENTIFIC MESSAGE

Polina S. Tsonkova, Nadezhda G. Yordanova-Stoyanova

ABSTRACT: By its nature this scientific work is a scientific message, which presents the macro frame of a dissertation on a topic „Professional adaptation and realization of the teachers of physical education and sport". The topicality of the subject is substantiated by the main accents in the theoretical analysis. It presents the general methodology and the concept regarding the specific methods that will be used to prove the hypothesis in development of the scientific problem.

KEY WORDS: process of adaptation, pedagogical activity, professionalization, teacher of physical education and sport

Изследването е финансирано по проект № РД-08-134/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Епископ Константин Преславски".

Всяка професионална дейност има свои специфични особености, извършва се от съответните специалисти и задоволява определени обществени потребности, при което от решаващо значение е ефективното управление на човешките ресурси. В този смисъл Н. Йорданова отбелязва, че „..кадрите с тяхната подготовка, квалификация и организация на труда са едни от интензивните фактори за функциониране и развитие на която и да е система, в това число и подсистемата *Физическо възпитание и спорт в учебните заведения*" (Йорданова, Н. 2007:91).

Очевидно е, че явленията в нашето ежедневие не се случват във вакуум. Ние живеем, работим и творим в средата, която ни заобикаля. Ние влияем върху средата, но средата също оказва своето влияние върху нас. Промените в обществено-икономическия живот винаги се отразяват върху професионалната среда и върху отделната личност, а тяхната динамика в нашето съвремие се характеризира с непозната досега интензивност (Милков, Л. 2016). В образователната сфера тази закономерност е ярко изразена във връзка с перманентните реформи, произтичащи от въвеждането на нови стратегии и парадигми. Това често поставя на сериозни изпитания педагогическите специалисти, включително и учителите по физическо възпитание, независимо от тяхната възраст, личностни качества, професионален и житейски опит.

Известно е, че педагогическият труд на учителя по физическо възпитание и спорт е особен вид труд. Той се осъществява в специфични и динамични условия, при взаимодействие с ученици, които имат различни социални профили, възрастови особености, нагласи, ценностна система и т.н. Освен това учителите нерядко се оказват в ситуации, които са сложно съчетание от обективно съществуващи или необичайни обстоятелства, в много случаи дори и с конфликтен характер (Цонкова, Д. 2010:278–285). Това е така, защото днес живеем в един свят, коренно различен от познатия досега модел на трудови и социални взаимоотношения

Стремителното навлизане на дигиталните технологии, социално-икономическата несигурност, както и голямата безработица, неминуемо водят до метаморфоза на традиционната ценностна система в обществото. При тези условия учителите, вкл. и по физическо възпитание и спорт са в нова по-различна позиция и това неизбежно и съвсем естествено рефлектира върху тяхната мотивация и нагласа за изява в трудовата дейност.

- От една страна, те знаят и осъзнават своята мисия и отговорност пред обществото – училището е институцията, за която е необходимо да се работи професионално и всеотдайно, за да образова и подготви младите хора за живота.
- От друга страна, учителите често са изправени пред трудни за решаване задачи и преодоляване на редица противоречия, свързани както с професионалната им кариера, така и с техния личен живот. Типичните за образователната сфера проблеми в днешно време вече имат друго измерение, друг характер и проявление.

Несъмнено тези обстоятелства са предизвикателство за учителя по физическо възпитание и спорт, защото те по един или по друг начин се отразяват върху неговата работа, емоционални преживявания и здравословно състояние. Много често неспособността за справяне с професионалните задачи и съпътстващите ги затруднения провокират различни деструктивни промени. Наблюдава се синдромът на професионално прегаряне - бърнаут или синдромите на стрес. Независимо че броят на изследванията в България по този проблем са ограничени, съществуват конкретни данни, които доказ-

ват, че над определени граници стресът при учителското съсловие оказва негативно влияние върху поведението на личността и качеството на учебната дейност (Цонкова, Д. 2013:278–286; Костова, Н. 2016). В международен аспект тези явления активно се дискутират. Обсъжда се въпросът доколко бърнаут и стрес са „болести" на модерното общество и връзката им както с трудовата психология, така и със социалната медицина (Waber, A., & Jaekel-Reinhard, A. 2000; Водопьянова, Н., Е. Старченкова. 2016).

Всичко това потвърждава разбирането, че успешната професионална реализация на учителя по ФВС зависи както от нивото на компетентност, така и от способността му за подходяща професионална адаптация към конкретните условия на социалната среда и към реалната училищна действителност. В този смисъл И. Тошева посочва, че „пълноценната реализация и професионалното благополучие на учителите са не само желан от тях модел на кариерно развитие, а социална необходимост" (Тошева, И., 2012:6).

Професионалната адаптация на учителя по физическо възпитание и спорт, според обобщенията на теоретичните постановки, следва да се разглежда като ***процес на активно приспособяване към особености на педагогическата дейност по физическо възпитание и спорт и към реалните условия на средата, в която се реализира, с цел постигане на по-пълно и целесъобразно съответствие между обективните изисквания на професията и потенциала на отделната личност, при задължително повишаване на професионалната квалификация и утвърждаване на педагогическия статус.***

Изследването на отделните аспекти на професионалната адаптация и педагогическата реализация на учителите по ФВС е съществен проблем, особено в настоящата сложна социално-икономическа ситуация и „виртуална" духовност на последните поколения. Много важно значение имат теоретични обобщения и емпирични данни с резултати, които дават отговор на основни въпроси като "Как учителите по физическо възпитание и спорт се адаптират към средата?", "По какъв начин адаптацията се отразява върху качеството на педагогическата дейност?". Ето защо е необходимо да бъдат изяснени по-точно и целенасочено въпросите на педагогическата адаптация в структурата на общата адаптация на учителя по физическо възпитание и спорт с цел разкриване на условията, факторите и механизмите, които обуславят този процес.

Научният проблем на нашето изследване се отнася до разкриване на възможностите за постигане на адекватна педагогическа адаптация към професионалната среда в съвременното училище и за качествена реализация на учителите – спортни педагози в контекста на специфичните особености на обучението по предмета физическо възпитание и спорт. В границите на проблема се изясняват и въпроси, отнасящи се до общопедагогическата и спортната подготовка на учителите с оглед успешно изпълнение на професионалните им функции и постигане на образователните стандарти при въздействието на редица стагниращи фактори – продукт на прехода и промените след 1989 година.

Разкритите факти, научни резултати и доказателства от други изследвания, както и собствен синтез в контекста на очертания научен проблем ни дава основание да формулираме следната ***хипотеза:*** Предполагаме, че адекватната педагогическа адаптация на учителите по физическо възпитание и спорт в нейните различни измерения ще гарантира качеството на тяхната професионална дейност в съответствие с изискванията на съвременния образователно-възпитателен процес в сложната и противоречива среда на обществени отношения в българското средно училище.

Методологична основа на изследването ще бъде научната философия и обективното научно познание в аспектите на:

- *теория на формиране и развитие на личността;*
- *теорията на личност и дейност;*
- *теория на възпитанието и дидактиката;*
- *теория на професионалното образование;*
- *спортологията с акцент върху теорията на физическото възпитание и спортната тренировка;*
- *теория на управлението на социални системи и др.*

Неотменна и съществена част от методологията са *системният подход* (структурен и функционален) и *личностно-ориентираният подход* в образованието.

Целта на изследването е разкриване на условията, механизмите и спецификата на професионалната адаптация на учителите по физическо възпитание и спорт към професионалната среда и тяхната педагогическа реализация в образователната система (по примера на област Велико Търново и Плевен).

За постигане на целта са набелязани следните **задачи:**

1. Да се направи теоретичен анализ на актуални информационни източници и да се очертае методологичната основа на дисертационното изследване.
2. Да се разкрият същността, аспектите и специфичните особености на професионалната адаптация и реализация на учителите по физическо възпитание и спорт в структурата на цялостния процес на професионализация на личността.
3. Да се открояят типичните характеристики на съвременната образователна среда като външен фактор за успешна професионална реализация на спортния педагог в сферата на училищното физическо възпитание и спорт.
4. Да се изведат личностните фактори, които определят адекватната професионална адаптация на учителите по физическо възпитание и спорт в съответствие с потребностите на обществото и реалностите на трудовия пазар.
5. Да се обогатят и усъвършенстват подходите, средствата и методите за адекватната педагогическа адаптация на учителите по физическо

възпитание и спорт и на тяхната успешна професионална реализация.

Предмет на изследването са процесите на професионална адаптация и реализация на учителите по физическо възпитание и спорт към съвременните изисквания на образователно-възпитателния процес и сложната противоречива среда на обществени отношения в българското средно училище.

Обект на изследването са структурните компоненти, взаимовръзки и зависимости, определящи ефективността на професионалната адаптация и реализация на учителите по физическо възпитание и спорт в средното образование.

Субект на изследването са студенти от специалност *Педагогика на обучението по физическо възпитание* на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий" и учители по физическо възпитание и спорт от област В. Търново и област Плевен

Методиката на изследване е комплексна. При разработване на темата се предвижда използването на следните основни групи методи:

1. Методи и анализи за разработване на теоретичните основи и обосноваване на актуалността на изследвания проблем:

1.1. Теоретико-логичен анализ и синтез на научната литература по проблемите на: спецификата на спортнопедагогическата дейност в системата на училищното физическо възпитание и спорт, професионалната адаптация на учителя по физическо възпитание и спорт в нейните многопосочни измерения и неговата педагогическа реализация в съвременните условия.

1.2. Документален анализ на нормативни документи, регламентиращи училищното образование, трудовите взаимоотношения в системата на средното образование, справки и информации за кадровата обезпеченост на обучението по ФВС и кариерното развитие на учителите.

1.3. Анализ на интернет информация за съвременните европейски тенденции в областта на образованието и подготовката на учители спортни педагози.

2. Методи за социално-психологическо проучване

2.1. Педагогическо наблюдение

2.2. Анкета

2.3. Свободно допитване

3. Експертна оценка. Експертна комисия оценява адаптацията и реализацията на учителите според обективни критерии и показатели към тях. В качеството на експерти участват специалисти (експерти по ФВС от Регионалните инспекторати, психолози, университетски преподаватели), които имат високо ниво на подготовка по изследваните проблеми и достатъчно трудов опит.

4. Психологическо тестиране. Чрез индивидуални, комплексни и самооценъчни въпросници посредством количествен метод се събират изходните данни за психологическите особености и личностните качества на изследваните учители.

5. Математико-статистически методи, които служат за статистическа обработка на систематизираните данни за нуждите на съответните анализи – вариационен, сравнителен и графичен.

Очаквани резултати:

1. Да се потвърди издигнатата хипотеза на изследването.
2. Изясняване на теоретичните основи на професионалната адаптация на учителите по физическо възпитание и спорт чрез разкриване на нейната същност, специфични особености, аспекти, етапи и фактори на осъществяване.
3. Да се очертаят основните проблеми на адаптацията като се оформят обосновани предложения за решения, свързани с повишаване на нейната адекватност с оглед постигане на по-пълно съответствие между обективните изисквания на професията, съвременната образователна среда и реализацията на учителя по физическо възпитание и спорт в България като ключов фактор в дългосрочната стратегия за развитието на спорта и спортното образование.

В заключение: Въпреки постиженията на съвременната спортология въпросът за адаптацията на учителите по ФВС е изследван твърде ограничено и в този смисъл той е предизвикателство към научната мисъл. Развитието на обществото води до създаване на обстоятелства в сферата на професионалната педагогическа дейност, към които учителят трудно се приспособява, тъй като естествените психични и физиологични механизми за това се оказват недостатъчно ефективни. Темата на дисертационния труд предполага обобщения и анализи на емпирични данни, които ще дадат отговор на основни въпроси относно адаптацията на учителите по ФВС, защото тя е не само техен личен проблем, а проблем на образователната система и на цялото общество.

References:

1. Starchenkova. (2016). Sindrom vgoranie. Sankt-Peterburg: Piter.
2. Yordanova, N. (2007). Fizichesko vazpitanie i obrazovanie na balgarskite uchenitsi. Shumen: UI „Ep. Konstantin Preslavski".
3. Kostova, N. (2016). Stresat pri uchitelite po fizichesko vazpitanie i sport i vliyanieto mu varhu pedagogicheskata deynost. Dis., S.: NSA „V. Levski".
4. Milkov, L. (2016). Ot prigodnost za trud kam profesionalno maystorstvo: psihologicheski i pedagogicheski usloviya. // Nauchni trudove na UNSS, №1, 77-112.
5. Tosheva, I. (2012). Barnaut i uchitelskata profesiya. S.:Avangard Prima.
6. Tsonkova, D. (2010). Profesionalizatsiyata na sportniya pedagog – sashtnost, osobenosti i etapi.// Nastoyashte i badeshte. na aviatsionnoto obrazovanie v Balkansko-Chernomorskiya region na Evropa. D. Mitropoliya: IK na NVU „V. Levski", 265-272.
7. Tsonkova, D. (2013). Nivo na vazpriet stres pri sportni pedagozi v zavisimost ot vazrastta i trudoviya stazh.//Lichnost, motivatsiya, sport. T. 18. S.: NSAPRES, 278-286.
8. Waber, A., & Jaekel – Reinhard, A. (2000) Burnout syndrome: a disease of modern societies? Occupational Medicine, Vol. 50, No 7, 512-517.

ДИДАКТИЧЕН АНАЛИЗ НА УЧЕБНАТА ПРОГРАМА ПО „ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО“ ЗА V КЛАС

Росина Даниелова

DIDACTICAL ANALYSIS OF THE TEACHING PROGRAM „TECHNOLOGIES AND ENTREPRENEURSHIP FOR V CLASS

Rosina Danielova

ABSTRACT: The purpose of this publication is to present the didactic features of the „Technology and Entrepreneurship“ Program for the fifth grade. The new subject „Technology and Entrepreneurship“ is in the structure of general education in the lower secondary school and replaces the subject „Home Appliances and Economics“. The course content of the subject „Household Appliance and Technique“ aims to develop practical skills for working with various instruments and for making objects close to the child's worldview and to involve students in the world of technology and technology without which modern day life would be unthinkable.

KEY WORDS: assistant educator, organization of the pedagogical process, rules, norms, safe environment

Изследването е финансирано по проект № РД-08-130/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Проблемът за активизиране на практическото мислене на учениците е една от основните предпоставки за усъвършенстване и развитие на технологичната им култура.

Необходимостта от комплексно прилагане на дейностно-познавателния, интегралния, конструктивисткия, структурно-функционалния, компетентностния и прогностичния подход в обучението наложи смяната на предмета **„Домашна техника и икономика“** (ДТИ) с предмета **„Технологии и предприемачество“** (ТП).

Новият учебен предмет **„Технологии и предприемачество“** е в структурата на общообразователната подготовка[1] в прогимназиалния етап и замества учебния предмет **„Домашна техника и икономика“**.

Учениците в V клас ще изучават предмета по 1,5 часа седмично (редуват се една седмица по два часа, а следващата седмица по един час), т.е. учебната програма за пети клас се реализира в рамките на 34 седмици х 1,5 часа = 51 учебни часа. От тях: за нови знания – 19 часа; за упражнения – 10 часа; за практически дейности/лабораторни упражнения – 18 часа; за обобщение – 2 часа; за оценка на входно и изходно ниво и текущ контрол – 2 часа.

Учебното съдържание по предмета „Домашен бит и техника“ се стреми да развива практически умения за работа с различни инструменти и за изработване на предмети, близки до детското светоусещане и да приобщава ученици към света на техниката и технологиите, без които съвременното ежедневие би било немислимо.

Учебната програма по ДТИ за V клас е конструирана в шест основни теми: Проектиране в дома; Занаяти и съвременност; Работа с материали; Енергия и контрол на използването ѝ; Кулинарство и Природата в дома. Ядрата, по които е структурирана програмата, също са шест:

1. Проектиране, планиране и оценяване на технологични процеси и обекти;
2. Оборудване и използване на оборудването;
3. Обработване, сглобяване и комбиниране на детайли и модули;
4. Комуникация и контрол в трудовите процеси;
5. Организация и икономика;
6. Отглеждане на растения и животни и грижи за себе си.

Общата мисия на учебната програма по ДТИ за V клас е постепенно изграждане на технологичната грамотност и компетентност на учениците, като съществен елемент на тяхната обща култура и общообразователната подготовка. Тя се запазва и при **учебната програма „Технологии и предприемачество“ за V клас**. Тази програма включва широко разнообразие от теми, проблеми и дейности, свързани с домашния бит, техниката, технологиите, икономиката и предприемачеството. Предвижда се ученикът да усвоява знания, умения и да формира позитивно отношение към труда и опазването на околната среда. Учениците започват да планират, предлагат, проучват, тестват и „учат чрез правене“. Не е достатъчно те да са само изпълнители и да работят по образец и инструкции. При всички тези дейности учителят ръководи, насочва и консултира за по-ефективно усвояване на техниката и технологиите. Предвидени са и дейности, ориентирани към „ученето чрез трансфер“, които създават условия да се прилагат много знания и умения от други учебни предмети.

[1] НАРЕДБА № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка (Обн. – ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г., в сила от 08.12.2015 г.).

Целите на учебните програми по ДТИ и ТП са структурирани на базата на процеса за изграждане на представите на учениците за начина на живот и култура на бита.

Целта на учебния предмет ДТИ е 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.

Основната роля на предмета ДТИ е изграждането на технологична грамотност, организационна, здравна и екологична култура, а **основната роля на предмета „Технологии и предприемачество“** – изграждането на технологична грамотност, както и на умения за организираност и инициативност в работата. В съдържанието на обучението по „Технологии и предприемачество“ намират израз актуални подходи за формиране на технологична култура и икономическа грамотност у подрастващите. То е структурирано в шест области на компетентност, чрез които се реализира ученето през целия живот:

- *компетентности в областта на българския език;*
- *умения за общуване на чужди езици;*
- *математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите;*
- *дигитална компетентност;*
- *умения за учене;*
- *социални и граждански компетентности;*
- *инициативност и предприемчивост;*
- *културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество.*

Специфичните цели на обучението по „Технологии и предприемачество“ в прогимназиален етап са:

1. Изгражда се базовата технологична компетентност на учениците, свързана с:
   - използване на техника за ръчна и машинна обработка на материали;
   - самостоятелно разработване на проекти чрез прилагане на достъпни програмни продукти и на дигитални средства за комуникация и контрол.
2. Поставя се началото на формиране на ключовата компетентност „Инициативност и предприемчивост“ чрез:
   - навлизане в реална икономическа среда;
   - проучване на добри предприемачески практики;

– изява на предприемаческа инициатива.

3. Формира се отношение към здравословен и безопасен начин на живот и работа и към спазване на екологичните норми.

4. Създават се условия за осъществяване на осъзнат избор на образование и професия.

Учебната програма за V клас и обхваща следните основни теми: „Проектиране и конструиране“, „Техника“, „Технологии“, „Комуникации и контрол“, „Икономика“ и „Природата в дома“. Основните дейности, които доминират в рамките на темите, са:

– графично изобразяване на детайли и решаване на конструктивни задачи;
– измерване на величини и ръчна обработка на материали и продукти;
– осъществяване на неразглобяеми съединения;
– осъществяване на комуникация с дигитални средства;
– съставяне на личен бюджет;
– грижи за декоративни растения, билки и домашни любимци.

В тези теми са застъпени знания, умения, които трябва да се постигнат в процеса на обучение.

Образователната дейност в културно-образователна област „Бит и технологии“ е предназначена да изгради основите на технологичната грамотност и компетентност на учениците от I до VIII клас 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.

Приемствеността на програмата по **„Технологии и предприемачество“** се осъществява именно чрез постигане на тези цели. Чрез учебния предмет

„Технологии и предприемачество“ също както и чрез предмета „Домашна техника и икономика“ в V кл. 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.

Акцентът в новата програма е **„учене чрез правене“**, т.е. всеки проект ще се извършва с игри и творческа дейност. Целта е материалът да бъде разбран и приложен в практиката.

От новия предмет **отпада** изучаването на електрическата инсталация, което е залегнало в учебниците между V и VII клас по „Домашен бит и икономика“, както и не се налага децата да правят метални свещници. Отпадналата електротехника е заменена с Битова техника.

Раздел Кулинарство от учебника по ДТИ отпада, но, застъпените в него знания, са поставени в раздел **Технологии** на новата учебна програма. Познанията, застъпени в ядро **Комуникации и контрол в трудовите процеси**, обогатени с познания за функциите на съвременните средства за визуална и гласова комуникация (уеб камера, фото камера, мобилен телефон) и на дигитални средства за измерване и контрол (дигитални – шублер, везна, термометър, терморегулатор, касов апарат, баркод скенер и др.) са обособени в едноименен раздел на новия учебник Технологии и предприемачество.

Технологията е система от логически, последователни, паралелни и смесени дейности, които са насочени към постигане на конкретен резултат. Тя се характеризира с качества като ***резултатност, оптимално качество и ефективност***. [2, с. 6-7; 3] От тази гледна точка, конструирането на учебника по „Технологии и предприемачество“ за V клас е по-добро и подходящо за постигане на оптимална резултатност и ефективност при обучението за постигане оптимално качество на придобитите от петокласниците знания.

Новата учебна програма има за **цел** уеднаквяване на учебната подготовка във всички училища.

ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО			
Раздел	***Теми***	***Очаквани резултати***	***Нови понятия***
1. Проектиране, планиране и оценяване на технологични процеси и обекти	1.1. Изобразяване на изгледи	Определя изгледите и изобразява детайлите на изделие с опростена конструкция. Познава и използва мащаби и линии за чертане и оразмеряване. Изобразява геометрични построения и разгъвки на обемни тела	скица; изгледи; видове линии; техническа рисунка; чертожни инструменти

	1.2. Конструкции и конструктивен анализ	Разбира връзката между функция и конструкция при описа-ние на технически обекти и обекти от бита. Познава изискванията към конструкциите и етапите при създаването на техническите обекти. Решава конструктивни задачи. Извършва частични конструктивни изменения на обекти.	конструкция; конструиране; конструктор; технически обект
2. Техника	2.1. Инструменти за измерване и ръчна обработка	Измерва маса и линейни размери с аналогови и дигитални контролно-измервателни инструменти и уреди. Обработва материали с ръчни инструменти. Познава и спазва правилата за безопасна работа с ръчни инструменти и приспособления при разкрояване, очертаване, центроване, рязане, пилене, огъване, пробиване на отвори. Подрежда рационално работното си място и местата за съхраняване на инструменти и материали.	измервателен инструмент; ръчен инструмент; приспособление; контролно-измервателен уред;
	2.2. Електрически схеми и вериги	Познава елементите на електрическата верига, условните им графични означения и начини за свързването им. Познава материали, които са електрически проводници или изолатори. Разчита схеми на електрически вериги. Разработва и изобразява схеми и осъществява монтаж на електрически вериги.	работно място; източници на енергия; електрически ток; електрическа верига; електрическа схема; електрически елементи; условни знаци
	2.3. Преобразуване и пестене на енергия	Познава начини за пренасяне и преобразуване на енергия. Познава начини за пестене на електрическа и топлинна енергия. Разграничава алтернативни източници на енергия и екологичното им значение.	пренасяне на енергия; преобразуване на енергия; алтернативни източници; двигател; генератор;
	2.4. Битова техника	Познава принципа на действие и устройството на шевна и на перална машина. Познава принципа на действие на готварска печка и кухненски робот. Познава правилата за поддържане и безопасна работа с битова техника. Подготвя битовата техника за работа.	перална машина; шевна машина; готварска печка; кухненски робот; машинен елемент; механизъм; изделие.
3. Технологии	3.1. Съединяване на детайли	Познава различни видове конструктивни съединения: неразглобяеми и разглобяеми. Осъществява неразглобяеми съединения с лепила, гвоздеи и сглобки. Разчита технологична карта. Избира подходящи начини за съединяване на детайли в зависимост от конструкцията на изделието.	неразглобяеми съединения; разглобяеми съединения; съединителни елементи; технологична карта.

	3.2. Изработване на изделия от дървесни материали	Разчита работен чертеж за изработване на изделие от дървесина. Познава и осъществява технологични операции за обработка на дървесина. Подбира и използва инструменти и приспособления за осъществяване на технологичен процес. Познава форми и механични свойства на дървесни материали. Прилага техники за художествена обработка на изделия от дървесина.	заготовка; форми на материалите; механични свойства; триони; пили; шлифовъчна хартия; стиска; художествена обработка на дървесината; длето
	3.3. Изработване на изделия от текстил и кожи	Познава и назовава видове текстилни материали и кожи и техните свойства. Анализира и избира конструкция на изделие от текстил и кожа. Подбира текстилни материали, инструменти и приспособления за изработване на тъкано изделие и изделие от кожа. Познава и ръчни и машинни способи за съединяване на текстилни изделия. Прилага техники за художествена обработка на изделия от текстил и кожа.	текстилни материали; кожи; прежди; конци; тъкани; художествена обработка на текстил и кожи; костюм; народна носия; макраме; батик
	3.4. Храна, хранителни продукти и здравословно хранене	Познава същността на здравословното хранене. Познава основните хранителни вещества и значението им за здравето на човека. Познава основните режими на хранене и съставя меню. Ориентира се в информацията за производството, съдържанието и годността на хранителните продукти. Познава и използва кухненско оборудване: съдове, прибори и приспособления. Приготвя студени салати, ордьоври и супи.	хранителни вещества, хранителни продукти, режим на хранене; меню; опаковка; тегло; енергийна стойност; консерванти; оцветители; количество; срок на годност; кухненско оборудване
	3.5. Приготвяне на ястия чрез варене и печене	Познава същността на топлинната обработка на хранителните продукти. Познава начини за почистване, измиване, нарязване, обелване, смилане, настъргване и измерване на хранителните продукти с различни средства. Приготвя ястия чрез варене: топли супи, бульони, варива. Приготвя ястия чрез печене на: месо, риба, зеленчуци, колбаси. Използва рецепта. Оценява вкусовите качества на готово ястие по външен вид, аромат и вкус. Оформя, аранжира и сервира готово кулинарно изделие.	топлинна обработка; варене; кулинарна рецепта; порция; сервиране; дегустация; култура на хранене; печене; печено ястие; температура на печене; кулинарна готовност

4. Комуникация и контрол	4.1. Средства за визуална и гласова комуникация	Разграничава по функционални признаци средства за визуална и гласова комуникация. Познава устройството и принципа на действие на средства за визуална и гласова комуникация. Осъществява визуална комуникация чрез уеб камера. Заснема, съхранява и пренася фотоизображения на различни носители.	фотокамера, уеб камера, мобилен телефон, карта – памет, делова комуникация, мобилно текстово съобщение; компакт диск
	4.2. Средства за контрол	Разграничава по функционални признаци средства за контрол. Осъществява контрол на топлинни процеси. Осъществява контрол при покупка на стоки.	термометър; температурна скала; касов апарат; баркод; скенер на баркод; скала; дисплей
5. Организация и Икономика	5.1. Ресурси	Познава ограничеността на ресурсите като основен икономически проблем. Обяснява защо ограничеността на ресурсите изисква от хората и обществата да правят избор за задоволяване на потребностите си. Познава и класифицира видовете ресурси, необходими за производството на стоки и услуги. Познава и описва видовете ресурси и варианти на производство, търговия и услуги по местоживеене.	ограниченост; избор; потребности; природни ресурси; човешки ресурси; капиталови ресурси; предприемачески ресурси
	5.2. Производство, търговия и услуги	Познава и разграничава производството, търговията и услугите, като основни икономически дейности. Класифицира видовете стоки и услуги по определени признаци. Разграничава потребител от производител и определя основни разлики в дейностите, които те извършват.	икономика; производство; производител; потребител; търговия; стоки; услуги; професия
	5.3. Бюджет	Познава видовете доходи, получавани от членовете на семейството. Разграничава видовете разходи в семейството. Изготвя личен бюджет.	доход; разход; личен бюджет

6. Природата в дома	6.1. Отглеждане на декоративни растения и билки	Познава условия и начини за отглеждане на познати декоративни растения и билки. Познава начини за сушене и съхраняване на билки. Познава размножаването на растенията чрез семена и луковици. Определя посевните качества на семената. Познава размножаването на растенията чрез листни, коренови и стъблени резници. Подбира и използва градинарски инвентар. Познава начини за предпазване от болести и неприятели. Подбира и аранжира декоративни растения в дома.	декоративни растения; билки; размножаване на растенията; посевни качества; пикиране; засаждане; болести и неприятели; градински инвентар
	6.2. Отглеждане на домашни любимци	Познава условия и начини за отглеждане на домашни любимци. Познава начини за хранене и поддържане на хигиенна среда при отглеждане на домашни любимци. Подбира и използва храна и средства за отглеждане на домашен любимец. Аргументира избор и описва условия и начини за отглеждане на домашен любимец.	домашни животни; хигиенна среда; хранене; съдове за хранене; средства за отглеждане

References:

1. **Velcheva, K.,** Tehnologia za formirane na grafichna kultura, UI „Ep. Konstantin Preslavski“, Sh., 2011. (Technology for Graphic Culture Formation)
2. **Pavlov, D.** Obrazovatelni informatsionni tehnologii. Universitetski kurs. Modul parvi (M–1), Izd. kashta „D. Uzunova“, S., 2001, ISBN 954–8155–92–3, 26 s. (Educational Information Technologies. University course. Module 1)
3. **Tsanev, N.** Konstruirane na tehnologichnoto obuchenie v nachalnoto uchilishte. S., UI „Sv. Kliment Ohridski“, 2003. (Construction of the Technological Training in Elementary School.)
4. **Nikolova, T., S. Garnevska, Sv. Ananieva, V. Ananiev**. Domashna tehnika i ikonomika, uchebnik za V klas, Izdatelstvo „Bit i tehnika“, V-na, 2006. (Home Appliance and Economics, 5th grade Textbook)
5. Primerno godishno tematichno razpredelenie po „Tehnologii i predpriemachestvo“ za 5. klas. (An indicative annual thematic allocation for „Technology and Entrepreneurship“ for the 5th grade.)
7. Uchebna programa po „Tehnologii i predpriemachestvo“ za V klas, utvardena sas Zapoved № RD09-1857 ot 17.12.2015 g. https://www.mon.bg/bg/28 (Vocational Technology and Entrepreneurship Program for 5th grade)
8. Uchebna programa po „Domashna tehnika i ikonomika“ za V klas. (Vocational Engineering and Economics“ Curriculum for the V grade.)

МЕЖДУНАРОДНИ ИЗМЕРЕНИЯ НА СТАНДАРТИТЕ В СОЦИАЛНА РАБОТА С ГРУПА

Росица П. Михайлова

INTERNATIONAL DIMENSIONS OF STANDARDS FOR SOCIAL WORK WHIT A GROUP

Rosica P. Mihaylova

ABSTRACT: Social work whit a group as a one of the classic methods in the social work plays an important role in the everyday praxis. This article is observing the experience of the International association of social work whit groups in setting standards for social work whit a group and is searching for possibilities to adapt and apply them in the Bulgarian social work reality.

KEY WORDS: social work, standards, social work whit a group, good practices

Изследването е финансирано по проект № РД-08-131/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

В историческото развитие на социалната работа в световен мащаб социалната работа с група е един от сравнително младите методи на работа с клиенти, която обаче оказва важна роля в процеса на трансформиране на възпреимането на клиентите и въздействието на подкрепящия аспект. Наблюденията над човека като социално същество, имащо потребност от принадлежност и общуване с други себеподобни, дава тласък на развитието на социалната работа с група поради положителния ѝ ефект върху различните целеви групи на социалната работа. Различните автори, занимаващи се и изследващи същността на социалната работа с група, формулират по различен начин своите възгледи:

Л. Шулман определя социалната работа с група като *„начинание за взаимна помощ, съюз на индивиди, които имат потребност един от друг в различна степен, за работа върху някакви сходни проблеми“* [Shulman, 1992].

Гизела Конопка дефинира социалната работа с група като *„метод на социалната работа, който помага на отделния индивид да повиши социалните си способности за функциониране чрез смислени преживявания в групата, както и да израсне в собствените си проблеми, проблемите на групата или на обществения живот“* [Konopka, 1963].

Будева и Радев са на мнение че *„груповата социална работа е вариант за подпомагане на клиенти да опознаят себе си и своите взаимоотношения с другите, тъй като тя е социален микрокосмос на семейството, обществото, цивилизацията“* [Будева, 2005].

Обединяващият елемент във всяко едно определение обаче е междуличностната интеракция и благоприятното ѝ влияние върху отделния индивид. Взаимоотношенията в групата спомагат както за личностното израстване на всеки един от участниците в нея, така и за постигане на общите цели на групата като такава. Ключова роля в тези процеси и има разбира се социалният работник, който води групата и който има за клиент както групата като цяло, така и отделния индивид в нея, което прави работата му многопластова и изисква системност и професионализъм в действията му.

Социалната работа с група е залегнала като елемент и в българската социална реалност и намира приложение в различните си разновидности в различните социални услуги у нас – от групи за взаимопомощ, през групи за консултиране, до групи за смислено организиране на свободното време и усвояване на различни социални умения и компетенции.

Разглеждайки и съпоставяйки социалните услуги, респективно тези за работа с група, в международен аспект правят впечатление специално изработените стандарти за социалната практика с група. Стандартите са разработени от комитет на Международната асоциация за социална работа с група (IASWG), която още през 1998 г. поставя параметрите и измеренията на социалната работа с група, издавайки първия вариант на стандарти за нейното прилагане.

Международната асоциация за социална работа с група е създадена още през 1979 г. и търпи своето развитие, включително и в името, паралелно с развитието на социалната работа в световен мащаб (Carol S. Cohen & Amy Olshever, 2013). Като всяка една асоциация и тази се стреми да разпространи и утвърди различни ценности, етични норми и стандарти, свързани със социалната работа с група.

Стандартите очертават измеренията на ценностната система необходима при работата с група, както и знанията и уменията, които са необходими на социалните работници за ефективен и качествен процес при работата с група. Основната цел на стандартите е да служат като наръчник в практическата социална работа с група.

Стандартите се фокусират върху *„отличителните концепции на социалната работа с група и подчертават перспективата, която социалните*

работници, работещи с групи внасят в практиката“ [AASWG, 2010]. Стандартите също така наблягат върху „*разбирането и ползата от груповия процес и начина, по който членовете на групата си помагат един на друг, изпълнявайки целите на групата*“ [AASWG, 2010].

Стандартите обхващат 6 различни аспекта на социалната работа с група и дават насоки за оптималното и ефективното им разгръщане. Във всеки един раздел се обръща внимание на задачите, които трябва да бъдат постигнати и необходимите умения на социалният работник. Специално внимание във всеки един раздел се обръща и на необходимите знания, които трябва да притежава социалния работник, работещ с група.

Първият раздел обръща внимание на ценностите и знанията необходими на социалните работници при работа с група. Като основно внимание се обръща на ценности като уважение на личността и нейната автономност, подчертавайки важността на различните измерения на култура, етнос, пол, сексуална ориентация, физически и ментални способности и възраст. Особено внимание се обръща и на друга ценност, а именно създаването на социално справедливо общество. Групата като умалена проекция на обществото ни би трябвало да създава атмосфера на разбирателство и социална справедливост, обръщайки нужното внимание на нуждите на всеки един от членовете на групата. Основните знания, които социалните работници, работещи с група трябва да притежават, в тази първа част на стандартите са формулирани в три аспекта:

– знания за индивидите;
– знания за групата и поведението на малките групи;
– знания за функциите на работещия с група.

Втората част на документа обхваща предварителната фаза на работа с група, а именно планирането и формирането на нова група. Едни от стратегическите моменти в работата с група е именно доброто ѝ предварително планиране. Стандартите обръщат внимание на основните задачи, които трябва да се предприемат от социалния работник на този етап като например идентифициране на нуждите на групата, обследване на предшестващия ѝ опит, избиране на подходяща разновидност за групова работа, откриване на потенциала на групата, подготвяне на участниците в групата за същинската работа с група, методите, с които ще се работи, планиране на материалните и нематериални ресурси за протичане на груповата работа и очертаване на цялостните ѝ параметри. Едни от ключовите знания на този етап за социалния работник според стандартите са знанията за видовете групи, тяхната същност, особености и структура, бариерите, пред които са изправени участниците в групата, организационни и управленски знания.

Третият раздел разглежда постановките, свързани с началната фаза при социалната работа с група. Основните задачи, които се очертават пред социалния работник в тази фаза, са свързани с първоначалното договаряне с групата, създаване на групова кохезия, сплотеност и принадлежност, очертаване

на основните норми и правила на работа в групата. Необходими знания на този етап за водещия групата биха били разбирането на груповата динамика и взаимодействието между отделните членове на групата помежду си, както и знания за основни характеристики на групите в началната фаза на сформирането и сработването им.

Четвъртата част се концентрира върху основната работна фаза при работата с група. Основна задача на социалния работник в тази същинска работна фаза е да подкрепя и придружава отделните индивиди и групата като цяло в постигането на поставените цели и в тяхното както личностно, така и групово развитие. Социалният работник често е в ролята на мост между отделните членове на групата и процесите, които протичат между тях, и е необходимо да наблюдава нуждите на отделните индивиди в групата, както и на групата като такава, да съдейства при възникнали трудности и да бъде своеобразен медиатор при възникнали конфликти в работния процес на групата. Други основни задачи, върху които насочват стандартите в тази същинска работна фаза е участието на социалния работник в груповата динамика и процесите, протичащи в групата, както и използването на добри практики в груповата работа. Базови знания, върху които наблягат стандартите са свързани с груповата динамика, комуникация и теориите, свързани с вербална и невербална такава, знания свързани с конфликтологията и решаването на проблеми, знания за различните възможни методи на работа.

Петата част описва параметрите на заключителната фаза при работа с група. Основните задачи на социалния работник тук са да подпомогне членовете на групата да идентифицират ползите, които са извлекли от изминалата работа в групата, както и да придобият нужните умения и увереност да ги приложат в ежедневието си след приключване на групата. Съществена задача на социалния работник в този етап е респективно и подготовката на участниците в групата за приключване и напускане на групата. Възможна задача би било също така да се създаде връзка при необходимост с други организации или институции, които биха могли да бъдат полезни на участниците в групата след приключването на груповата работа. Знанията, необходими на социалният работник в този заключителен етап според стандартите, отново са свързани с груповата динамика, по-конкретно процеса на приключване на група, знания за формални и неформални ресурси за подкрепа на личностното израстване, както и различни знания за обратна връзка и оценка.

Последната шеста част обръща внимание на етичните норми при работата с група и важността на тяхното спазване. Обръща се внимание на значението на етиката в работата на социалните работници и нейното спазване според местното законодателство и наличния Етичен кодекс на Международната федерация на социалните работници. Стандартите дават по-детайлна информация относно етичните аспекти при социалната работа с група. Засягат въпроси свързани например с конфиденциалността и спазване на личното пространство, поясняване на клиентите на процесите, които съпътстват

групата. Обръща се специално внимание и етичността при ползването на новите съвременни технологии и спазване на съответните правила и законови норми действащи в отделните държави.

Отправяйки поглед към българската социална реалност откриваме „Етичен кодекс на социалната работа“ (превод на етичния кодекс на Световната асоциация по социална работа) и „Етичен кодекс за работещите с деца“, който се отнася за всички сфери, работещи с деца, а не само и изрично за социалните работници. Двата посочени кодекса имат сходни характеристики и разглеждат етиката в поведението както към клиентите, така и към общността, а също и към колегите. Няма изрично разписани етични норми за социалните работници водещи групова социална работа. липсват и унифицирани единни стандарти за прилагането на социалната работа с група в българската реалност. Подобно очертаване на минималните изисквания при социалната работа с група би било изключително полезно и прагматично за българската социална реалност. В това отношение бихме могли да обследваме международния опит и да адаптираме и апробираме подобни стандарти за социална работа с група в нашата социална реалност. Това би довело до повече яснота на измеренията на социалната работа с група, подобряване на нейното качество и биха послужили за стабилен ориентир на социални работници, на които тепърва им предстои работа с група.

Показателни за ефективността на стандартите за социална работа с група са резултатите от проведеното през 2009 г. с подкрепата на Практическия комитет на Международната асоциация за социална работа с група онлайн изследване относно това доколко стандартите са известни и мнения относно полезността, разбираемостта, изчерпателността, личностното им и междукултурно значение. Въпросите от изследването са насочени и към това как са използвани стандартите от респондентите и как биха могли да бъдат доразвити и променени в едно следващо трето тяхно издаване. Потенциални респонденти на проведеното изследване са членове на Международната асоциация за социална работа с група или други техни партньори. Като 92,9% от отговорилите са социални работници, 5,4 % с друго образование и 1,8 % психолози (Carol S. Cohen & Amy Olshever, 2013). Резултатите показват, че повече от 95% от анкетираните определят Стандартите за социална работа с група за изключително или умерено полезни, разбираеми и изчерпателни (Carol S. Cohen & Amy Olshever, 2013).

В контраст на това 77% от респондентите съобщават за стандартите, че са изключително релевантни (20%) или умерено релевантни (57%) на междукултурна и междунационална основа. В това отношение отговорите показват, че Стандартите са написани по-специфично от гледна точка на Северна Америка, като мнозина от респондентите споделят необходимостта от промени, за да бъдат съотносими на различни междуетнически и междукултурни нива (Carol S. Cohen & Amy Olshever, 2013).

Трета група въпроси проучва предизвикателствата според респондентите при използването и прилагането на Стандартите за социална работа с

група и събира допълнителна информация за идеи за тяхното развитие и прилагане. Голяма част от респондентите е на мнение, че стандартите за социална работа с група би трябвало да бъдат по-широко застъпени в академичните учебни планове и практическото обучение на бъдещите социални работници (Carol S. Cohen & Amy Olshever, 2013).

Като цяло резултатите от изследването показват голямо удовлетворение от ползата, разбираемостта, пълнотата и практическата приложимост на стандартите в практиката и образованието. Това дава допълнителен стимул за едно експериментално адаптиране и прилагане в българската социална реалност като бъдат застъпени нейните различни сфери – образованието на бъдещите социални работници и реалната им работа с група в практиката.

References:

1. AASWG, Standards for social work practice whit group, Second edition, Alexandria, 2010.
2. Budeva, S., Radev, N. (2005): Sotsialni umeniya, izdatelstvo „Faber", Veliko Tarnovo.
3. Carol S. Cohen & Amy Olshever (2013) IASWG Standards for Social Work Practice with Groups: Development, Application, and Evolution, Social Work With Groups, 36:2-3, 111-129, DOI: 10.1080/01609513.2012.763107
4. Klein, Alan F. (1972): Effective Group Work. NY: Association Press.
5. Kleve, H. (2003): Geschichte, Theorie, Arbeitsfelder und Organisationen Sozialer Arbeit, Berlin.
6. Konopka, Gisela (1963): Social Group Work: A Helping Process. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
7. Rogers, Carl. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework. In (ed.) S. Koch, Psychology: A Study of a Science. Vol. 3: Formulations of the Person and the Social Context. New York: McGraw Hill.
8. Shulman, L. (1992): Izkustvoto da se pomaga na individi, semeystva i grupi, Peacock Publishers, Illinois.
9. Tuckman, B. W. Developmental sequences in small groups. Psychological Bulletin, 1965, 63(6), 384-399.

ЗАБРАВЕНИТЕ ЗОГРАФИ НА ШУМЕН: „НАПИСА РУКА РАДУШЪ (ДИМИТРОВ)“

Ростислава Г. Тодорова-Енчева

THE FORGOTTEN ICONOGRAPHERS FROM SHUMEN: ‘WRITTEN BY THE HAND OF RADUSH (DIMITROV)’

Rostislava G. Todorova-Encheva

ABSTRACT: This paper presents an unpublished bilateral icon written by a previously unknown icon painter from Shumen region – Radush (Dimitrov). Small sized and in very bad condition the obverse side of the icon bears the face of the most revered Bulgarian saint – St. John of Rila the Miracle Worker. On the reverse unprimed side there is a pencil drawing of an unidentified figure in a dynamic pose. The paper aims to report the presence of a new iconographer who worked at Shumen and its surroundings between nineteenth and twentieth centuries and to make an attempt to identify the character on the reverse side of the icon.

KEY WORDS: Bulgarian National Revival, Orthodox iconography, Shumen, icon painters, Nikola Vasilev, Radush (Dimitrov)

Изследването е финансирано по проект № РД-08-132/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Майсторите иконописци от периода в края на Възраждането и след Освобождението, които не са принадлежали към някоя от големите зографски фамилии, имат незавидна съдба. Техните имена потъват в забвение, а творчеството им остава недооценено и непроучено и постепенно се разрушава. Липсата на запазени архивни документи, съхранили данни за тези личности, залиняването на родовата памет, подценяването на значението на локалното културно-историческо наследство в т.нар. „провинциални“ градове и особено в по-малките от тях, са все фактори, които водят до постепенното безвъзвратно загубване на всякакъв спомен за някои твърде интересни и самобитни творци, чиито произведения могат да допълнят, а понякога и да дообяснят вече дефинирани изкуствоведски изследвания, теории и хипотези.

До голяма степен такъв е случаят и с локалните майстори-зографи, рисували в Шумен и региона в периода от средата на XIX до първите две десетилетия на XX в. И докато за Никола Василев, Васил Беделев, Александър Кръкклисийски и Давид Георгиев през последните години все пак се говори и пише [1], в контекста на съществуването на малко, но много активно из цяла Североизточна България, Шуменско иконописно ателие (или школа, ако си позволя за пореден път да използвам дразнещ учените от метрополията термин), то самоличността на двама други зографи трябва тепърва да бъде разгадана.

Фиг. 1 Св. Йоан Рилски Чудотворец с неназован светия, Радуш (Димитров), билатерална икона, дърво/темпера, 19 х 12,5 см., вер. кр. на XIX – нач. на XX в., храм „Св. Три Светители“, Шумен (снимка: авторът)

За щастие и двамата са оставили подписи – Георги Давидов и Радуш Димитров. Георги Давидов, първите данни за чиито майсторски и много на брой творби предстои да бъдат публикувани, е непознат, но много ценен възрожденски иконописец, работил в Шуменско през 70-те години на XIX в., който със сигурност има родствена връзка с Давид Георгиев от Мараш [2] и допълва картината по отношение на поколенчеството в Шуменската иконописна школа. Радуш Димитров обаче е поредното име, изплувало на повърхността благодарение на личните усилия на предстоятеля на шуменския храм

„Св. Три Светители“ о. Красимир Капитанов за съхраняване и опазване на църковното художествено наследство в региона. Подписът на зограф Радуш виждаме върху една малка икона в лошо състояние, която е любопитна не само с името, но и с билатерността си – на лицевата страна личи, макар и доста повреден, ликът на св. Йоан Рилски Чудотворец, а на гърба е запазена моливна рисунка, обърната на 180° спрямо лицевия образ, която изобразява неназован светец (*Фиг. 1*).

Основната цел на настоящия текст е да съобщи за съществуването на зографа Радуш, за да се постави началото на търсенето на повече данни за неговия живот и дейност, както и да опише иконата с нейните две изображения, за да потърси отговор на въпроса кой свещен персонаж е изобразен на гърба.

Фиг. 2 Св. Йоан Рилски Чудотворец с неназован светия, Радуш (Димитров), лицева страна, (снимка: авторът)

За личността на зограф Радуш не се знае нищо, името му не присъства в музейните описи на РИМ – Шумен, не се среща и в нито един от литературните източници, съдържащи данни за възрожденски и следосвобожденски български иконописци. Иконата с неговия подпис е спасена от някой от селските храмове в Шуменско, но за съжаление, никой не помни как точно тя се

е озовала в градския храм „Св. Три Светители“. Името Радуш е популярно в Шуменско, както показват краеведските записки на Георги Джумалиев [3]; [4], но към момента не може да се намери конкретна следа, по която да се идентифицира авторът на иконата. Подписът му в долната част на изображението гласи „*С*А ПИСА, РУКА РАД_ШЪ ДИМИ___ВЪ ____*“ (*Фиг. 2*). Чета личното име като „Радушъ“, защото запазената долна част на липсващата средна буква има същото тумбаче като това на буквата „*У*“ в „*РУКА*“, а следващите две букви, макар и леко повредени в горния им край, видимо са „*Ш*“ и „*Ъ*“. Чета фамилното име като „Димитров“ заради запазените първи две букви в края на първия ред „*ДИ*“ и следващите две букви „*МИ*“, пренесени на втория ред. След разрушената зона се забелязват и остатъци от горните краища на още две букви, които приличат на „*В*“ и „*Ъ*“. Имайки предвид и дължината на думата, съм почти напълно сигурна във фамилията.

Фиг. 3 Св. Йоан Рилски Чудотворец с неназован светия, Радуш (Димитров), гръб, в изправено положение (снимка: авторът)

За съжаление, лицевата част на иконата е силно пострадала, но иконографската схема върху нея все пак може да бъде разчетена. Вижда се допоясно изображение на светия, изобразен върху тъмносин фон, ограден с двойна и сравнително дебела черно-златиста рамка. От надписа са оцелели вляво думите „*Č. ИѠАНЪ*“ и под него „*ЧУДОТВО*“, които вън от всякакво съмнение

идентифицират лика на най-почитания български светец св. Йоан Рилски Чудотворец. Светецът е изобразен допоясно, а иконографската схема може да бъде оприличена донякъде на иконата на светията от 1789 г. от иконостаса на метоха „Пчелино“ в Рилския манастир, дело на Захарий монах.[1] Приликите се виждат в общото композиране на образа, в начина на конструиране на одеждите, положението на десницата и дъговидното разположение на свитъка със завета на св. Йоан Рилски, както се вижда от запазилите се бледи контури. Различна е, обаче, жестикулацията на десницата на светията – в иконата от „Пчелино“ тя държи мъченически кръст, докато тук е представена благославяща, както показва свитият безименен пръст. По тази своя особеност, шуменската икона прилича на стенописното изображение на св. Йоан Рилски от Земенския манастир например [8]. Светията е представен гологлав, облечен в тъмнозелена мантия с охрово-оранжев асист. Върху мантията се вижда част от сивкаво-зелен омофор, а в зоната под благославящата десница се вижда и част от тъмносиня монашеска одежда. В средната част са се запазили следи от светлочервена дреха с жълт асист, която вероятно е епитрахилът на св. Йоан Рилски.

Гърбът на иконата се различава от лицевата част по всичко – ръбовете на плоскостта са издялани по-ниско, така че да се оформи рамка с ширина около 1,3 см., над която с няколко милиметра се издига основната иконописна повърхност. Дървото е негрундирано и върху него слабо личи моливна рисунка, обърната на 180° спрямо лицевото изображение (*Фиг. 3*). В центъра е разположена изправена мъжка фигура в цял ръст, голобрада и с къса коса. Фигурата е в положение ¾ спрямо зрителя, в динамична поза с протягане нагоре и надясно. От дясната ѝ страна е разположен обект със странна форма, с височина до пояса на фигурата, който прилича или на драперия с много гънки, или на шкарпи. В горния лъв ъгъл се забелязва моливна следа, която сякаш оформя очертанията на свод, а отдясно, непосредствено над протегната ръка на фигурата, ясно се вижда ангелско лице.

Идентификацията на изобразения свещен персонаж е доста трудна, предвид състоянието на рисунката. Имайки предвид динамичната поза, при която дясната ръка е пред гърдите, с опакото на дланта навън, а лявата е силно протегнатата нагоре сякаш всеки момент ще докосне нещо, което идва от десния горен ъгъл на изображението, предполагам, че става дума за житийна сцена на някой от светиите, които по канон се изобразяват голобради. По подобен начин например се изобразява получаването на мъченически венец от Божията десница, изхождаща от мандорла в горния ъгъл на иконата. Присъствието на ангелско лице над основния персонаж и близо до горния десен ъгъл също е характерно за композиции с награда на мъченически подвизи и може да бъде разчетено като доказателство в полза на хипотезата, че

[1] Повече информация за иконографията на св. Йоан Рилски Чудотворец вж. [5:107-113]; [6:]; [7] и др.

става дума за клеймо от житието на светия. Безбрадите светци в православния иконописен канон не са чак толкова много, но все пак, към момента ми е трудно да разпозная кой от тях е изобразен тук.

Ротацията на рисунката спрямо лицевото изображение на св. Йоан Рилски Чудотворец ме кара да предполагам, че тя е била първа в хронологичен порядък, но поради някакви причини не се е стигнало до нейното изпълнение в материал и иконописецът е използвал гладката повърхност на дъската, за да нарисува впоследствие лика на св. Йоан Рилски. На този етап нямам обяснение защо, ако това действително е сцена от житийно клеймо, зографът Радуш я е композирал самостоятелно. По този повод колега изказа предположение, че авторът може просто да е използвал дъската вместо лист хартия, за да упражни прорис на някаква сцена. Това би обяснило и различната посока на двете изображения. Каквато и да е истината обаче успешната идентификация на свещения персонаж би било важна стъпка в бъдещото издирване на други икони, изписани от непознатия иконописец Радуш Димитров.

References

1. **Todorova, R**. Biografiite na shumenskite zografi: edna nova interpretaciya (Some biographical data about the iconographers from Shumen: a new interpretation). // SocioBrains, Issue 34, June 2017, c. 227-233.
2. **Idem**. Za imeto na edin ikonopisec: edna nepublikuvana ikona „Sv. Trifon“ s zhitie (Finding an iconographer's name: an unpublished icon 'St. Triphon with life scenes'). // Annual of Konstantin Preslavsky University, Pedagogical Faculty, vol. XX D. Shumen: UI „Episkop Konstantin Preslavski“, 2016, pp. 791-798
3. **Stoykov, D**. (ed.) Spomeni na shumenci za edna otminala epoha. Intervyuta i belezhki na Georgi Dzhunaliev – chast I (Memories of people from Shumen for a bygone age. Interviews and notes by Georgi Dzhumaliev – part I). Varna: Slavena, 2015
4. **Idem**. (ed.) Spomeni na shumenci za edna otminala epoha. Intervyuta i belezhki na Georgi Dzhunaliev – chast II (Memories of people from Shumen for a bygone age. Interviews and notes by Georgi Dzhumaliev – part II). Varna: Slavena, 2016
5. **Vasiliev, A**. Sotsialni i patriotichni temi v staroto balgarsko izkustvo (Social and patriotic themes in the Old Bulgarian art). Sofia: Balgarski hudozhnik, 1973
6. **Penkova, B**. Obrazat na sv. Yoan Rilski v Boyanskata tsarkva (The image of St. John of Rila in the Boyana Church). // Starobalgarska literatura, 39-40, 2008, pp. 163-168
7. **Matakieva, T**. Obrazat na sv. Ivan Rilski v balgarskoto izobrazitelno izkustvo (The image of St. John of Rila in the Bulgarian fine art). // Izvestiya na Balgarskata Patriarshiya, vol. 1, 1978, pp. 87-116
8. **Mavrodinova, L**. Zemenskata tsarkva (The Zemen Church). Sofia: Balgaraski hudozhnik, 1980

ИГРОВА ТЕХНОЛОГИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В „КОНСТРУИРАНЕ И ТЕХНОЛОГИИ“

Светла Петкова

GAME TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN „DESIGN AND TECHNOLOGY“

Svetla Hr. Petkova

ABSTRACT: Game technology can be seen as a component of pedagogical technology. The application of this kind of technology in the pedagogical interaction under the educational field „Design and Technology“ in the kindergarten contributes to the absorption by the 3-7-year-olds of incomprehensible for them in their formulation educational information of a technological nature

KEY WORDS: game technology, constructive play, conditional imaging tools, graphic models

Изследването е финансирано по проект № РД-08-130/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

С осъществяването на технологичния подход към ръководството на педагогическото взаимодействие в детската градина се създават нови възможности за прилагане на иновативни педагогически технологии (модели на педагогическо взаимодействие) за оптимизиране функционирането на учебно-познавателната и игрова дейност на децата.

Целта на научната разработка е да се достигне до разнообразни, полезни и изпълними императиви, които подпомагат педагога да вземе добро решение в една или друга педагогическа ситуация по „Конструиране и технологии“ за формиране на технологична и игровата компетентност у децата от предучилищна възраст.

Концепцията при определяне на съдържанието на структурните компоненти на експерименталния педагогически модел произтича от общата концепция на образователните стратегии за усвояване на специализираното тех-

нологично съдържание по „Конструиране и технологии“ – децата да се учат „как“, а не само „какво“ да конструират.

Тя ориентира образователния процес към процедурите, начините и вариантите за осъществяване на дейността, към оптимална приложимост на продукта в полезни и смислени за детето практически и игрови изяви, както и към интересния свят на техниката и технологиите.

Основни компоненти на педагогическата технология в използваните за целта на експеримента конкретни времеви интервали са педагогическите процедури, първата от които е свързана с *мотивационното осигуряване* на цялостния процес. Ученето на децата при тази процедура трябва да се разбира като мотивационно изменение, като промяна на отношението към отделните компоненти и изисквания на дейността. Втората процедура е насочена към *организация на условията* за овладяване на графичния компонент на конструирането. Ученето от страна на децата се свързва с: изменение на познавателните структури; с разширяване и уточняване на знанията (представите) за видовете модели, за графичните способи, за графичното моделиране, като етап от процеса на конструиране; с изменение на графичните умения, като система за кодиране и декодиране на информация. Третата процедура има *регулативна функция* и е насочена към диагностика на уменията за оценяване и самооценяване, с изменение на отношението към правилното и неправилното (нерационално) действие.

В обучаващия експеримент игровата технология /компонент на педагогическата технология/ като „системно изграждана процесуално-структурна цялост от взаимносвързани процедури за целенасочено създаване на дейностните и педагогическите разновидности на играта“ [8, с. 23] се прилага с **цел**: усвояване на неразбираема по своята формулировка учебна информация с технологичен характер; облекчаване усвояването на отделните графични способи; затвърдяване и усъвършенстване на графичните знания и умения, формирани чрез новите за децата учебни средства.

Игровата технология представлява цялостно образувание, обединяващо общо съдържание, сюжети и персонажи. Спецификата на игровите технологии се определя до голяма степен от игровата среда, в която те се осъществяват: игри с предмети или без предмети, настолни, компютърни или игри в стаята. При използването на игрови технологии е нужно съобразяване с познавателните интереси и възможности на децата.

Условията, които трябва да се спазват при прилагане на игровите технологии в педагогическата практика с цел обезпечаване на тяхната привлекателност за участниците, са следните:

- те трябва да притежават сюжет, който да мотивира всички участници към достижение на игровите цели;
- на всеки участник да се предостави възможност за активни действия, които да включват вземането на самостоятелни решения и избор на варианти и способи за действие;

– игровите задачи да са с постепенно нарастваща степен на сложност;
– наличие на вариативност – да съществуват различни пътища за достигане на игровата цел.

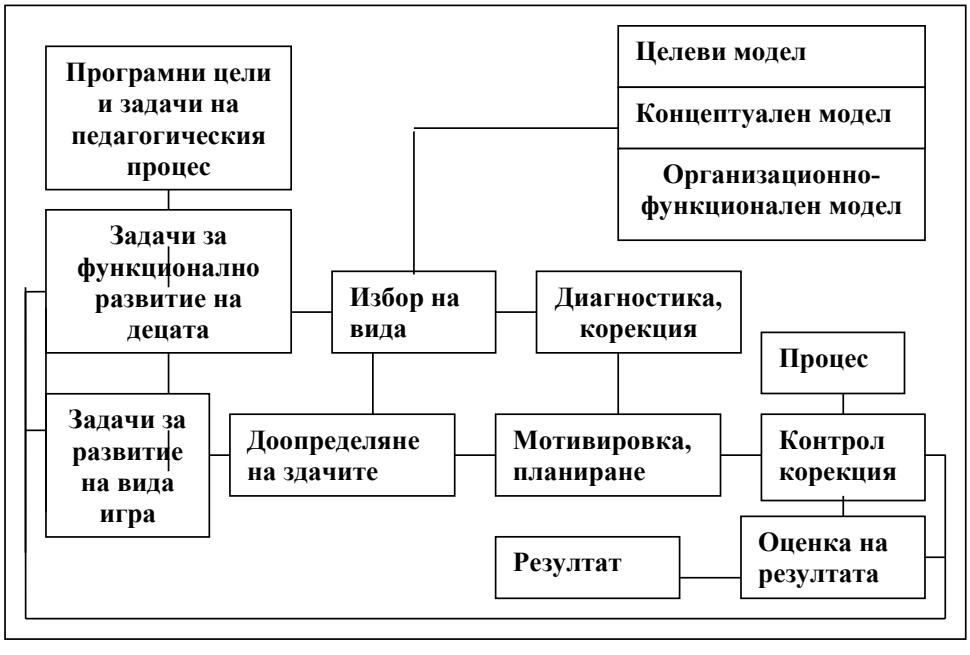
Прилаганата в педагогическия технологичен модел игрова технология е разработена на основата на предложения от Д. Димитров опорен инвариант за структуриране на дейностните форми на играта (развитие на собствената детска игрова дейност) и алгоритъма за структуриране на педагогическите форми на играта [8, с. 23 – 24].

Нейните параметри се задават от три модела на дейността (целеви, концептуален и организационно-функционален), от опорния инвариант (алгоритъм за структуриране на дейностите или педагогическите форми на играта, т.е. алгоритъм за разгръщането на типовите игрови технологии и програмата за разгръщането ѝ (на игровата технология).

Целевият модел отразява крайното състояние, т.е. зрялата разгърната дейностна или педагогическа форма на играта.

Концептуалният модел разкрива обективното предназначение (свръхзадачата) на съответната форма.

Организационно-функционалният модел съдържа двата аспекта – дейностен и педагогически, на функционирането на даден вид игра и връзката им с останалите разновидности [8, с. 23].

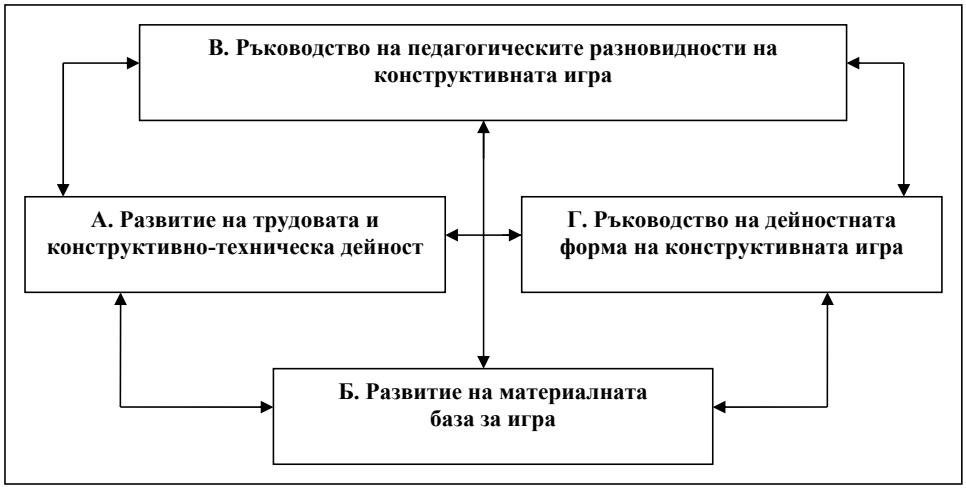


Фиг. 1. Структуриране на педагогическите форми на играта (по Д. Димитров)

За усвояване на неразбираема по своята формулировка учебна информация от някои деца могат да се прилагат двата варианта: единият чрез гореописания механизъм с игрова педагогическа форма, а другият посредством игрова педагогическа форма, изградена върху основата на конструктивна игра.

Програмата за разгръщане на игровата технология на база конструктивна игра, като предпоставка за конкретизация на необходимите процедури и действия от страна на учителя, включва следните компоненти, представени на Фиг. 2.

В първия етап от реализирането на игровата технология - при компонент **„А. Развитие на трудовата и конструктивно-техническа дейност“** се акцентира върху: „съчетаване на реализацията на програмните задачи с увеличаване на възможностите за свободно боравене“ [8, с. 71] с различни познати обекти, вещи и техните знакови модели за: насочване и самостоятелно откриване на основните им конструктивни елементи и сравняването им на база „знаков-незнаков обект; стимулиране на детското експериментиране чрез осъществяване на втората функция на експеримента – самостоятелно търсене на решение чрез действие по пътя на пробите и грешките; постепенно овладяване на подхода за анализ на трудовите процеси с помощта на общологически учебни действия.



Фиг. 2. Програма за разгръщане на типова игрова технология на база конструктивна игра (по Д. Димитров)

Измененията в компонент „Б. Развитие на материалната база за игра“ се основават на необходимото, според програмните документи, количество и качество от различни материали. Внасят се преди всичко нетипични за дейността на децата до момента материали и средства, чрез които по нетрадиционен за предучилищното възпитание начин се решава трудовата задача

(например – отразяване на спецификата в технологията на изработване чрез технологичната конспект – схема).

Във втория етап от реализирането на игровата технология - при ръководството на игровата педагогическа форма на конструктивната игра, т.е. при компонент **„В. Ръководство на педагогическите разновидности на конструктивната игра“**, е целесъобразно да се работи едновременно в две противоположни, но взаимно допълващи се направления: овладяване на необходимите графични знания и умения (за обследване и построяване на графични модели), които са елементарните моменти при действието с различните учебни условно изобразителни средства; да се засилва вариативността в условията на графичните задачи; в средствата за решаването им; да се увеличават степените на свободни по отношение на предлаганите знакови образци, на технологичните решения при изграждането на изделията с помощта на различните видове учебни знакови модели [8, с. 72].

Функционира игровата педагогическа форма структурирана по съдържателен признак, т.е. според необходими на този етап за решаването на игрови задачи, интелектуални операции – анализ, синтез, сравнение, аналогия, противопоставяне, комбинаторика. Решават се предимно игрови задачи с конкретно-практически характер.

В **третия етап** от реализирането на игровата технология – компонент **„Г. Ръководство на дейностната форма на конструктивната игра“** е подчинено на общата тенденция за постепенно „премахване на нуждата от намеса в игровия процес чрез обмисляни, изпреварващи действия в рамките на предходни компоненти“ [пак там].

На основата на собствения си опит (организационен и познавателен) и самостоятелното преодоляване на възникналите трудности при осъществяването на дейностите с условно изобразителен характер, децата постепенно отработват способи за решаване на графични задачи (овладени в първи етап на игровата технология), форма за организация на съвместната дейност (овладени във втори етап на игровата технология), моменти от конструктивната игра (овладени в трети етап на игровата технология).

Опосредствеността на педагогическото ръководство на този етап от развитието на дейностната форма на конструктивната игра е относителна, защото отношението на децата е преди всичко към предметите (респективно към техните модели) и още липсват отработени игрови структури у децата (общуването им е в преход към извънситуативно-познавателна степен). Педагогическите усилия трябва да бъдат насочени към стимулиране на прехода от извънситуативно-познавателно към извънситуативно-личностно общуване. Обект на изграждане, претворяване и усъвършенстване са трите вида отношения – към предметите, към другите хора и към себе си, но вече по абстрактно, с опити за откъсване от конкретното съдържание на дейността.

Усъвършенстват се в неявен вид алгоритмичните правила, отработват се дисциплиниращите правила, постепенно се внасят организационните правила като един от важните компоненти на системата „игрова компетентност".

References:

1. Bespalko, V. Osnovi na teoriyata na pedagogicheskite sistemi. (Fundamentals of the theory of educational systems), Sofia, 1982.
2. Bogkov, N., V. Georgieva, M. Kavdanska. Teoria I metodika na trudovata I konstruktivno-tehnicheska deinost v detskata gradina. (Theory and methods of work and constructive-technical activity in kindergarten). Blagoevgrad, 1988.
3. Vasilev, I. V. (2015)*: Novi podhodi na prepodavane v tehnologichnoto obuchenie*. (New approaches to teaching technology education). Godishnik na Shumenski universitet „Episkop Konstantin Preslavski", Tom XIX D, Shumen.
4. Vigotski, L. S. (1984): *Orudie i znakov razvitie rebenka*. (Tool and sign in child development). Vigotski, L. S. Sobr. Soch.: V 6 t. T.6 M.: Pedagogika.
5. Gencheva, M. (2012): *Formirane na nachalna tehnologichna kultura v preduchilishtna vazrast.* (Formation of technological culture starting in preschool). Izd. Kontur.
6. Georgieva – Chiprianova, B. Usvoiavane na grafichni umenia pri 5-6-godishnite. (Mastering the graphic skills in 5-6 year olds). Sp. Preduchilishtno vaspitanie, 2/2009.
7. Delcheva, T., R. Paskaleva – Giurova, R. Raichev. (1979): *Trudovoto obuchenie i tehnicheskoto vaspitanie.* (Employment training and technical education). DI „Narodna prosveta", Sofia.
8. Dimitrov, D. Tipovi igrovi tehnologii za detskata gradina I nachalna stepen na ESPU. (Typical gaming technologies for nursery and primary level Secondary school). Blagoevgrad, 1989.
9. Totseva, Ia., I. Peicheva, K. Velcheva (2007): *Pedogogicheska tehnologia za formirane i razvitie na grafichna kultura u uchenitsite v obshtoobrazovatelnoto uchilishte (I – VIII klas).* (Pedagogical technology of formation and development of graphical culture among pupils in comprehensive school (I -VIII class).) Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski".

ОСНОВНИ МЕТОДИ НА СОЦИАЛНА РАБОТА ПРИ ДЕЦА С ПОВЕДЕНЧЕСКИ И ЕМОЦИОНАЛНИ РАЗСТРОЙСТВА

Светлана Ас. Игнатовска

MAIN METHODS OF SOCIAL WORK IN CHILDREN WITH BEHAVIOR AND EMOTIONAL DISORDERS

Svetlana As. Ignatovska

ABSTRACT: Significant problems with successful social work with children and adolescents with developmental disabilities arise from the presence of disabilities or conditions in which disease processes accompany and complicate social integration. In these cases, social work requires wider interactions, wider support, more detailed knowledge of methods and approaches, and timely resolution of emerging issues.

KEY WORDS: methods, socialization, social work, behavioral disorders, emotional disorders

Изследването е финансирано по проект № РД-08-128/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Този тип разстройства на детското развитие включва група състояния, които представляват отклонения в социалното поведение на детето и юношата. Те се проявяват като различни психични нарушения. Клиничната изява на тези разстройства е разнообразна и може да включва симптоми като агресивност, жестокост, изблици на гняв и др.

В МКБ-10 поведенческите и емоционалните разстройства в детско-юношеската възраст са включени:

- хиперкинетични разстройства;
- разстройства в поведението;
- смесени разстройства в поведението и емоциите;
- емоционални разстройства с начало, типично за детството;
- разстройства на социалното функциониране с начало, типично за детството и юношеството;

- тикови разстройства;
- други поведенчески и емоционални разстройства с начало, типично за детството и юношеството.

От посочените отклонения в поведението личи, че тяхната диференциация е доста условна и не дава ясна представа за тяхната същност. Всички те са ориентирани по степента на отклоненост от просоциалното функциониране на детето в рамките на определени възрастови периоди от неговото развитие. Самият факт обаче, че става дума за световна класификация, отчитаща различни култури и нива на цивилизационно развитие на хората, подсказва, че без конкретизация на явленията трудно можем да се ориентираме в тяхната същност, течение и съдържание.

Едно от основните разстройства на поведението е известно като девиантно. То се диференцира от други форми на отклонено поведение по степента на своята асоциална насоченост и на вреда по отношение на индивиди, групи и социума като цяло, поради което ще опиша други групи отклонения.

Хиперкинетичен синдром

Това явление отразява случаите на повишена и често патологично обусловена двигателна функционалност на детето. Основен и водещ симптом в синдрома (съществуват мнения, че не става дума за единен синдром) е ясно и силно (хипер) изразеното и много често хаотично двигателно (кинестезии – движения) безпокойство на детето, което не му позволява да се съсредоточи върху дейност, да я следи и изпълнява внимателно и да я доведе до край. Самата двигателна хиперактивност е съпроводена от емоционална лабилност, импулсивност, внезапност и неочакваност на действията, капризност и др.

От етиологична гледна точка се диференцират:

- хиперкинетичен мозъчен синдром (хроничен);
- хиперкинетичност при минимални мозъчни дисфункции;
- хиперкинетичен синдром при енцефалопатии;
- хиперкинетичен синдром при текущи патологични процеси на главния мозък или други важни структури на нервната система и т.н.

Основните проблеми при децата с хиперкинетичен синдром са двигателната активност (често непрекъсната, слабо структурирана, нецеленасочена или хаотична, нецелесъобразна и поради това недостатъчно ефективна от гледна точка на полезността на дейността). В много от случаите дори е трудно да се говори за дейност, доколкото двигателната активност демонстрира хаотична структура, незавършеност на действията и преход към други, слаба представа на детето за целите на действията и лабилно внимание.

Превъзпитателната работа следва организацията на медицинско (главно медикаментозно) лечение, балнеолечение и психотерапевтично въздействие, чиято организация и планиране е част от дейността на социалния работник около подобни случаи.

Работи се още по следните направления:

- ограничаване на двигателната активност и снемане на свръхвъзбудата по медикаментозен, психотерапевтичен, психологичен и педагогически път;
- противопоставяне на естествената за синдрома психична неясност и объркаността чрез създаване на организирана среда, последователност на дейностите, преходност, ориентировъчна дейност и др.
- тренинги за ограничаване на характерната импулсивност, внезапност и неадекватност на действията;
- специално организирано психологично въздействие за снемане на високата възбуда и нервност, както и за релаксация, забавяне на действията, спазване на техния ред при извършване на дейност и др.
- тренинги и социално обучение за организация на поведението и различните дейности;
- развитие на когнитивната сфера чрез практическо учене и научаване и прилагане на наученото и др.

Емоционални разстройства в детска възраст

Емоционалните разстройства в детската възраст не са дефинирани като цялостен синдром и се възприемат като склонност към произволна промяна на емоционалните параметри на дейността и поведението. Диференцират се най-често състояния като невротичност, тревожност, депресии и фобии. В клиничната картина тези променливи състояния се откриват вегетативни, соматични и психични отклонения, проявени в промени на виталитета, съня, повишена ранимост, капризност и др. Между личностните фактори се изтъква хипермотивираността за действия и дейност и проблемите, възникващи при разрешаване на трудни за детето конфликти.

Много от емоционалните нарушения водят началото си от етапа на самоосъзнаване на детето и чувството му за отделяне от майката (усещане за раздяла и загуба). Високата тревожност в тази връзка предизвиква неадекватно бурни реакции или затваряне в себе си, наподобяващо депресивно състояние с честа смяна на настроението. Страхът е основният модератор на детското поведение и се наблюдава:

- като очакване за беда, за нещо лошо, което може да се случи в семейството;
- очакване, че самото то ще се изгуби, ще бъде откраднато или убито и др.;
- при раздяла преди лягане – нежелание и реакции за отделяне, неспокоен сън и чести проверки на присъствието на всички от семейството, отказ от отделяне, докато всички не са у дома и др.

Освен специфичната тревожност и страхове (когато е ясен, дори да е мним модераторът), които се наблюдават у деца след раждане на второ дете, при продължителна липса на единия родител, реактивност при промени на

статуквото вкъщи и др., в детската възраст доста често се наблюдава явлението «генерализирана тревожност». В етиологията на състоянието често се сочи конституционално детерминиране или свръхнатоварването на детето с позитивни очаквания от страна на родителите. Проявява се като:

- интензивни страхови преживявания относно дадени събития, често безпричинни;
- невъзможност за самоконтрол и преодоляване на страховете;
- нарастващи безпокойство, напрежение, невротичност, трофични и обменни проблеми, изтощаемост и умора, разсеяност;
- отсъствие на осъзнаване на неадекватния характер на страховете и емоционалните реакции.

Освен посочените, в сферата на емоционалните отклонения се наблюдават значителен брой дисмотивни явления, между които относително по-отчетливи са т.нар. реактивни разстройства на привързаността и елективния мутизъм. В първия случай към етиологичните фактори се отнася чувството за зависимост от член на семейството и реална незадоволеност на физически потребности на детето или директно малтретиране. Етиологията на елективния мутизъм е свързана предимно с хиперопека на майката или ранни психотравми.

Както се вижда от изброените явления, в преобладаващата си част те са социално обусловени и поради това следва да намират ранно и бързо преодоляване или снижаване на сенсибилността на децата към етиологичния проблем. Социалната работа по тяхното преодоляване е изключително необходима, доколкото техните последствия са свързани често със соматопсихични функционални отклонения, които по-късно придобиват облика на патологични или патоподобни процеси и явления. Фиксацията на последните в структурите на личността заедно с генерализираните страхови преживявания остават като трайно качество на индивида и предполагат преживяването на остри фобии, стигащи до панически разстройства, конфликти, депресии, хипертимии /болестно повишена емоционална реактивност/ и др.

„Основните степени на човешката социализация са: идентификация, индивидуализация, персонализация. Всеки индивид е специален със своите възможности и функции. Той е носител на индивидуалната идентичност в една общност с другите. Терминът „индивид“ понякога в научната литература се използва като синоним на индивидуалност. Въвежда се понятието и видовете идентификация за характеризиране на процесите на асимилация на едно дете за неговите значими модели на поведение: първична идентификация в ранна детска възраст – една примитивна форма на емоционална привързаност към майката и вторична идентификация – проява на защитен механизъм“ [3, с. 16].

Методите на социална работа са свързани главно с емоционалните преживявания на децата и следващите от това поведенчески отклонения. Поради това методите са насочени към:

- недопускане на остри (кризисни) преживявания на детето, а при наличието на предпоставки за това – работа с родителите;
- превенция на фиксацията на негативните емоционални състояния и превръщането им в модератор на неадекватни реакции, вторично преживяване в качеството им на недиференцирани или генерализирани страхове;
- превенция на превръщането на емоциите в личностни качества и свойства или акцентуации на личността;
- предприемане на лечебно-профилактични и социални мерки при задълбочаване на състоянието.

Основните методи при работа с деца с емоционални, поведенчески разстройства и хиперактивност са насочени към детето и/или родителите и са личностно центрирани:

- избягване на хиперопека чрез осигуряване на достъп на детето до различни социални релации, дейности и самоизява;
- адекватни оценъчни и самооценъчни критерии при вземане на отношение по дейността и поведението на детето;
- разговори и обяснения относно страховете от раздяла и чувството за опасност с даване на примери за това как други деца приемат, че трябва да се разделят за малко, че родителите ходят на работа и т.н.;
- избягване на наказания и обяснения и примери за начините, по които могат да се решават конфликти;
- тренинги с децата и родителите по решение на семейни казуси и конфликти;
- при хиперактивност – постепенност в работата с детето по привличане и задържане на вниманието му, с честа смяна на дейностите, с редуването на умствена и вербална дейност с двигателни упражнения, с развитие на волята за двигателна уравновесеност и др.;
- вербализация, споделяне и съпреживяване на фобиите, конфликтите и постконфликтните психотравми;
- създаване на режим, неговото поддържане и спазване, контрол върху режимните моменти и изискване за спазването им;
- при необходимост – поведенчески тренинги и обсъждане на поведенчески варианти;
- тренинги по формиране на взаимоотношения и взаимодействия;
- тренинги за адекватност на разбирането (на различни ситуации) и преодоляване на страха;
- видеоигри, „поддържащи пространственото въображение и логическо мислене, компютърни игри с мотивиращ ефект и отзивчивост“ [2, с. 112].
- проектиране на поведенчески реакции и преживяване на ситуации – проективни игри;
- ролеви игри и обяснения на ролите и т.н.

References:

1. Ilieva, G. (2002*):Psihologiya na detskoto razvitie* (Psychology of child development), Sofiya.
2. Mustafa, Z. (2015): *Mediite v nasheto obshtestvo* (Media in our society) // Sb. „Inovatsii v obrazovanieto"– Patuvasht seminar *Odrin –Cheshme –Izmir – Odrin (04.05.2015 – 09.05.2015)*, Faber, c. 108-113, ISBN: 978-619-00-0265-9
3. Takvoryan, B., Sabeva G. (2016): *Sotsializatsiyata na deteto kato sotsialno-pedagogicheski fenomen i praktika pri detsata sŭs SOP* (Socialization of the child as a socio-pedagogical phenomenon and practice in children with SEN) // Sb. „Inovatsii v obrazovanieto" – Patuvasht seminar *Belgrad–Lyublyana–Italianska riviera – Zagreb (03.05.2016 –11.05.2016)*, Faber, c. 11-18, ISBN: 978-619-00-0477-6, Shumen.

УПРАВЛЕНИЕТО НА ОБРАЗОВАНИЕТО КАТО НАУКА

Светлозар П. Вацов

THE MANAGEMENT OF EDUCATION AS SCIENCE

Svetlozar P. Vatsov

ABSTRACT: Managerial activity in education has a clear, synthetic, interdisciplinary and integrative nature. The report considers management of education as a relatively independent scientific discipline, as a branch of science and a branch of management science. Within the framework of this science, not only are the generalities of the management of social systems being specified, but also specific laws, which in turn enrich the science of management adopted by the international scientific community with the universal term „management." For example, the theory of „human relations" can find its best and adequate understanding if it is perceived as the methodological basis of education management.

KEY WORDS: Management of education, scientific discipline, management, specific laws.

Изследването е финансирано по проект № РД-08-135/07.02.2018 г.
от параграф на фонд „Научни изследвания"
на ШУ „Епископ Константин Преславски".

Управленската дейност в образованието носи ясно изразен синтетичен, междудисциплинарен и интегриращ характер. Постановката за относителната самостоятелност на науката за управление на образованието и/или училището не е път към нейното затваряне, а напротив – необходима предпоставка за разумно взаимодействие със сходните дисциплини от комплекса на науките за образованието. Ние разглеждаме управлението на образованието като относително самостоятелна научна дисциплина, като отраслова научна област и клон на науката за управление наред с другите отраслови управления – стопанско управление, управление на транспорта, туризма, здравеопазването, културата и т.н.

В рамките на тази наука не само се конкретизират общите закономерности на управление на социалните системи, но и се отразяват специфичните закономерности, които на свой ред обогатяват науката за управление, въз-

приета от международната научна общност с универсалния термин „мениджмънт“. Ние сме убедени, че управлението в образованието, като млада наука, е не само способна към внос от други сфери и други страни, но е и способна да създава идеи, имащи общонаучна ценност и да ги „изнася“ в други области и сфери. Така например теорията за „човешките отношения“ в мениджмънта може да намери своето най-добро и адекватно осмисляне, ако тя се възприема като методологическа основа на управлението в образованието. Достатъчно е да припомним за редица други нови междудисциплинарни науки, които не само се развиха, но и се нароиха, без да напускат границите на своята базова научна област.

Сега за съотношението „управление-педагогика“. Има ли основание за отделяне на управлението от педагогиката или словосъчетание „педагогическо управление“ изчерпва същността на управлението в образованието? Ако искаме да бъдем обективни, управлението в българското образование е започнало своята еволюция след Освобождението не като педагогическа наука или „педагогическо управление“, а като разновидност на държавното управление, известно като администрация или административно право. Терминът „мениджмънт“ като теория и наука не само не е бил популярен у нас до 1944 г., но той изобщо не се е употребявал в българската педагогическа книжнина.

Отговорът на по-горе зададения въпрос, естествено, зависи от разбирането на смисъла и предмета на педагогиката като наука за обучение и възпитание на човека, или като наука за образованието. Ако педагогиката е наука за образованието, тогава следва да признаем, че не съществува основание за обособяване на управлението в образованието като самостоятелна дисциплина. Ако разглеждаме педагогиката или по-точно общата педагогика като супернаука или метапедагогика, която обхваща всички проблеми на образованието като сфера на обществена дейност, то тогава не само управлението, но и психологията, социологията, философията, икономиката, антропологията, физиологията, историята, публичната администрация, правото и др. нямат право да претендират за изучаването на образованието като свой предмет и да съществуват дисциплини като психология на образованието, философия на образованието, икономика на образованието, образователно право, училищна администрация, училищна хигиена, социология на образованието и т.н. Но реално това не е така.

При всичкото уважение към педагогическата наука, нейният стремеж да вмести в собственото си познание други научни дисциплини с различен предмет на изучаване едва ли е правомерно от методологическа гледна точка. Не се явяват изход от това положение популярните през последните години термини като „социално – психологически… „, зад които стоят редица частни педагогически дисциплини. Не се явява изход от положението и популярният в последно време термин „психолого-педагогически дисциплини“. Едва ли исторически утвърдили се науки като демография, социология, управление,

психология и т.н. се нуждаят от прилагателното „педагогическо“. Научната коректност изисква да се посочва обекта или предмета на изучаване, когато се именува дадена научна дисциплина, а не да се украсява с предикати като „педагогическо“: философия НА образованието, социология НА образованието, икономика НА образованието, управление НА училището, управление НА образованието, демография НА образованието и т.н. По-коректно и правдоподобно звучи наименованието на научни дисциплини като: педагогика на масмедиите, педагогика на социалната дейност и т.н. „

Видимо на даден етап е по-разумно да се говори за комплекс от науки за образованието. При такова разбиране науката за управление на образованието и/или училището в тесен съюз с педагогиката и другите образователно ориентирани научни дисциплини трябва да заемат достойно място в този ***полидисциплинарен комплекс*** и да дадат своя принос за интеграция на всичко, което ги съставлява и за взаимно обогатяване. Затова извеждането на управленската наука „зад границите на педагогиката“ съвсем не е равнозначно на нейното извеждане „зад границите на образованието“. Ясно е, че реалният принос на всяка от науките за образование в научнометодическото осигуряване на образованието е по-важен, отколкото техният формален статус.

В последните години под влияние на традицията на англоговорещите страни, където въобще отсъства самият термин „педагогика“, а педагогическата проблематика се разглежда в рамките на *educational science* /науки за образованието/, в нашата страна възникна тенденция за нихилистично отношение към педагогиката като такава, черпеща своите аргументи често по-скоро емоционално, отколкото логически, в критика към родната педагогика. Считаме за важно да подчертаем: нашата подкрепа относно относителната самостоятелност на статуса на управлението на образованието и/или училището в комплекса от науки за образованието няма нищо общо с отрицанието на значимостта, самостоятелността или подриването на авторитета на педагогическата наука, която, както се предполага, винаги ще остане „при своя особен предмет“ и само ще спечели от своята откритост към другите научни дисциплини и за преодоляване на действително неоднозначното наследено минало. Не става дума и за отрицание на интегративната роля на педагогическите знания в решаването на много междудисциплинарни проблеми на образованието и/или училището.

Управлението на образованието и/или училището и педагогиката трябва да престанат да бъдат „сиамски близнаци“, което пречи на взаимното им развитие. Именно когато те успеят да станат нормални и дружни партньори и съдружници, те взаимно ще се развиват и обогатяват. Затова на нашата принципиална постановка на въпроса трябва да гледаме не като на „игра на суверенитет“ в образователната научна общност, а като призив към по-тясна интеграция на усилията на различни дисциплини около ключови проблеми за осигуряване на пълноценното функциониране и развитие на образованието и/или училището.

Когато говорим за „комплекс от науки за образованието“, ние имаме предвид международно възприетата практика от структуриране и систематизация на знанието за образованието, което е прието и признато от международната научна общност. Всякакъв стремеж и опити да се изгражда и обосновава някаква „специфична“, „национална“ систематизация на знанията за образованието, различна от възприетата от международната научна общност универсалност, обрича съответната „специфична“ и „национална“ наука на своеобразен провинциализъм, на научна изолация и самоизолация от световния научен прогрес, на невъзможност да се води международно сътрудничество, диалог и общуване поради понятийна несъвместимост и несравнимост.

Ако се вгледаме в 2-томната Международна енциклопедия по образование [The International Encyclopedia of Education, Oxford, 1994], става ясно, че международната научна общност разглежда образованието като обект и предмет на изучаване от много базисни науки, които по никакъв начин не могат да бъдат определени като „педагогически науки“ в контекста на същността на педагогиката като наука за обучение /преподаване и учене/ и възпитание на личността, и по-точно на детето. В цитираната енциклопедия знанието за образованието е структурирано и систематизирано в 22 научни области: Образование за възрастни, Антропология, Сравнително и международно образование, Учебни програми, Икономика на образованието, Образователна администрация /мениджмънт/, Образователно оценяване, Образователна методология за изследване и измерване, Учебна технология, Образование на жените, История и историография на образованието, Развитието на човека, Психология на обучението, Философия на образованието, Политика и планиране на образованието, Предучилищно възпитание, Социология на образованието, Образование на деца със специални нужди, Системи на образованието, Обучение, Подготовка на учители, Техническо и професионално образование. Всяко от посочените направления на знанието за образованието е структурирано и систематизирано в по-частни научни области, където не се използват термини от рода на „педагогическа демография“, „педагогическо управление“, „педагогическа социология“, „педагогическа антропология“, „педагогическа психология“ и т.н.

Всички опити в процеса на развитието на управлението на образованието и училището да се синтезира и създаде един единствен, универсален, най-добър модел на образователен и училищен мениджмънт остават без последствие и не намират практическа реализация. Ето защо, когато говорим за емпирично изследване на управлението на училището, следва да отчитаме индивидуалността на съответното училище като обект на управление, от една страна, а от друга – общоприетите класификации на теоретичните модели на управление на образованието и училището, в които се съдържа теоретично обобщение на практическия опит.

А сега да пристъпим към позитивните доказателства за относителната самостоятелност на науката за управление на образованието и/или учили-

щето. Обикновено за самостоятелност на някаква наука се съди по следните признаци:

- наличие на обособен предмет или макар и аспект, предметна област на реалността, която не е "завладяна" от други науки;
- специфичен понятиен-категориален апарат и специфичност на използваните общонаучни и междудисциплинарни термини;
- специфичност на модела и картината за света;
- специфични методи на изследване.

Как по всички тези въпроси стоят нещата в нашия случай?

1. Какъв е собственият ***обект и предмет на изследване*** на управлението на образованието и/или училището като научна дисциплина? Без да претендираме за изчерпателност и пълнота на отговора, можем да кажем, че управлението на образованието има в качеството на своя обект функциите на управление или управленските действия /планиране, организация, ръководство, контрол и т.н./, присъщи на образователната система и нейните подсистеми – предучилищно, средно общо, професионално, висше и непрекъснато образование и училищните организации, както и на другите социални и образователни структури. Това означава, че в обекта на изследването, попада един от базовите видове човешки дейности – управленската дейност, която служи за реализация на тези функции и се осъществява в образователната система и училищните организации на различни равнища, процеси, условия и резултати на управлението на системите, което се осъществява от управляващата система като компонент на образователната система.

Доколкото управлението се явява част, подсистема на по-сложната социална, в случая образователна система, науката за управление, в духа на системния подход не може да не се интересува от по-широкия обект на изследване, който едновременно се явява и обект на управление. Теорията за този обект /образованието и/или училището/ може да се разглежда или като съставна част на науката за управление, или като най-близка на нея съседна дисциплина. За науката Управление на образованието или Образователен мениджмънт това ще бъде Теорията за образованието като система, за Теорията на териториалните системи на управление това ще бъде Теорията за регионалното образование, а за Теорията за управление на училището или Училищен мениджмънт това ще бъде Теорията за училището като образователна организация.

В този смисъл предназначението на управлението е да осигури целеустременост, целенасоченост и организираност на съвместната дейност на хората в социалните системи с помощта на специфични видове действия / главните от тях са планиране, организация, ръководство и контрол/ и постигането на тази основа на поставените цели /резултати/. Предполага се, че именно управлението дава основния принос в интеграцията на съвместните усилия, съхранението и развитието на целостта на управляваната система и нейните подсистеми и по-точно решаването на проблема за създаването,

оцеляването, нормалното функциониране и прогресивното развитие на образователната система и нейните подсистеми и/или на училищната система и нейните подсистеми.

Доколкото смисълът на всяка наука се състои в търсене на закономерни връзки и зависимости между изучаваните явления, може да се каже, че предмет на управленските изследвания се явява търсенето на обективните връзки между определени свойства на управлението, процесите на управление и неговите резултати. Руският учен В. С. Лазаров, на когото принадлежи заслугата за утвърждаването на самостоятелния научен статус на управлението на образованието /мениджмънта на образованието/, пише, че "науката за управление на училището е призвана да изучи специфичните закономерни връзки между това какви задачи и как се решават в процеса на управление на училището и резултатите на неговото функциониране и развитие в различни външни и вътрешни условия" [Lazarov, V., 1995]. Така науката за управление на образованието и/или училището има свой предмет на изучаване, който за съжаление и досега не е осмислен напълно и от най-новите изследователи в тази област, а да не говорим за специалистите по теория на обучението и възпитанието.

2. Що се отнася до ***специфичния език,*** до понятийно-терминологичния апарат на науката за управление на образованието и училището, можем да твърдим, че той безусловно съществува, значително се отличава от езика на педагогиката и през последните години много бързо се развива у нас под влияние на западните теории, концепции и схващания за мениджмънта в образованието и училището. Понятията за функции и структури на управление, неговите йерархични равнища, стил на ръководство, управленски цикъл и много други са именно управленски понятия. Най-важното е, че управлението в образованието и училището черпи теоретични идеи, език и понятиен апарат не от педагогиката, а от Теорията на управлението /мениджмънта/, от Мениджмънта в образованието, от Мениджмънта на училището, а не от "Педагогическото управление".

3. Управленската наука има своя ***специфична картина*** за света. Важно е да се осъзнае, че даже при разглеждането на реалности, служещи за предмет на други науки /както образованието за педагогиката/, управлението ги разглежда под свой особен ъгъл, като откроява управленския аспект и в педагогическия процес, и в цялостната дейност на училищната организация. Освен това някои реалности в образователната система въобще не са включени в обекта на педагогическите науки. Защо например материално-техническото снабдяване на училището трябва да се включва в предмета на педагогиката, а да не присъства в предмета на "Педагогическото управление" и задължително да присъства в предмета на Управлението на училището. Поради това, че управлението притежава интегрираща насоченост, то винаги се стреми към цялостност на изучаване на управлявания обект, което позволява да се види цялото многообразие на процесите и тенденциите в организационната система и да ги направлява за постигане на общосистемните цели и ценности.

4. Малко по-сложно стоят нещата при управлението на образованието и/или училището с наличието на особени ***методи на изследване.*** Но това е общ проблем на педагогиката и всички други социални науки. Управленските изследвания използват достатъчно широк арсенал от качествени и количествени методи и методически средства на социалните и хуманитарните науки: статистика, социология, социална психология, икономика и др. Става дума за различни видове наблюдения, анкети, експертни оценки, контент-анализ, моделиране и др. Много важна роля в изследванията по управление трябва да играе формиращият експеримент. Всичко това в управленските изследвания естествено придобива специфична насоченост и води към получаването на специфични резултати. Освен това в практиката на диагностиката на организационните системи и управленското консултиране се натрупаха множество специфични и напълно оригинални модели, методики и прийоми, характерни само за управлението. Затова даже при наличието на сериозни ограничения в използването на малко формализирани и не напълно количествени методи на анализ, прилагани в бизнеса и материалното производство, може да се каже, че управленските изследвания се опират на достатъчно широк кръг от методи. В последно време интензивно се развива изследователският и диагностичният инструментариум по теория и практика на управлението в образованието и училището. Всичко това дава основание да защитим тезиса за относителната самостоятелност на науката за управление на образованието и/или училището в рамките на науката за управление или мениджмънта като теория на управлението.

Подчертаването на социално-управленската природа на управлението в образованието не е случайно. То е насочено против механичното пренасяне на термини в управлението на образованието, които малко помагат за постигането на неговото специфично съдържание, водейки след себе си всякакви разширителни и неточни тълкувания. Така например трудно ще се съгласим с общата постановка за управлението като привеждане на някаква система в ново състояние или с универсалния принцип за обратната връзка. Понякога, ако тези идеи не се изпълнят с конкретно съдържание, може да се получи не само банално, но и просто погрешно твърдение.

Нека да не забравяме, че управлението като наука в различните периоди на своето развитие, се е основавало на различни теории /школи/: Школата за научното управление /Фр. Тейлър/, Административната теория за управлението /А. Файол/, Бюрократичната теория за управление на организациите /М. Вебер/, Теорията за човешките отношения в управлението /Е. Мейо/, Теорията за системния подход към управлението /Р. Берталанфи/, Кибернетичната теория за управлението /Н. Винер/, Функционалната теория за управлението, Теорията за ситуационния подход към управлението, Теорията за социалното управление и т. н. Всяка една от тези теории е подменяла предмета и обекта на изучаване и въздействие на управлението. Още повече, че научната дискусия, която се води през последното десетилетие на 20-ти век за

същността на управлението, се свързва с интегрирането на три компонента – наука, опит и изкуство. Развитието на управленската мисъл се върти около три явления – задачи, човек и управленска дейност.

За изследователя научната работа по управление е необходимо ясно да разграничи научното от масовото съзнание при тълкуването на управленските термини. Но не можем да не кажем в тази връзка, че някои изследователи – педагози се увличат, като виждат "голяма евристична ценност" в постановката за възпитанието като "управление на развитието на детето", т.е. разглеждане на възпитанието като информационно-кибернетичен процес – вход, черна кутия, изход. Без да влизаме в спорове за "ценността на възпитанието като управление на развитието на личността", като "ученикова управляемост, съуправление между учител и ученици и водещата роля на учителя" [Merdganova, Y., 1999], че в разглеждания контекст думата "управление" не съдържа собствена управленска натовареност, не прави педагогическите усилия проявление на управленска дейност, а се разглежда в съвършено друг смисъл – като педагогическо влияние**,** което може да се обяснява с теорията за лидерството**.**

Управлението на образованието като наука има изключително тесни връзки с редица гранични и близки дисциплини – теория на управлението; теория на организациите; управление на социалните организации и системи; науките за образователните сфери – предучилищно, основно, средно-професионално, професионално, висше, непрекъснато, специално и гражданско образование; социологията и философията на образованието; икономиката на образованието; образователния маркетинг; психологията на управлението; социалната статистика; психологията на обучението и възпитанието и др.

Що се отнася за отношенията между "управление и педагогика", следва да се подчертае, че педагогиката предоставя базови знания за обекта на управление**.** Съответно "белите петна" в тези знания обективно ограничават съзидателните възможности на управленската наука и практика. Управлението се явява "заинтересован поръчител" и "ползвател" на резултатите именно на педагогическите изследвания. От друга страна изборът на конкретна система на образование, определена от педагогически /психолого-педагогически/ позиции и концепции, се явява сфера, от която е заинтересовано управлението. И ако педагогиката интегрира различните дисциплинарни знания в интерес на оптимизацията на образователните процеси, то управлението отговаря на още по-високо равнище на интеграция – интеграция на всички видове процеси в образователните структури – включва както образователни, така и осигуряващи, иновационни, управленски, дейността на образователните общности и качеството на техния живот.

Науката за управление на образованието има работа с осъществяването на всички важни функции, традиционно преписвани на науката – функция на описание, обяснение, прогнозиране, конструктивно преобразуване на изследваната реалност. Това не изключва въпроса за приоритетите, за доминиращите функции. Науката за управление на образованието се явява преиму-

ществено нормативна, конструктивна и проективно-ориентирана наука. Това означава, че тя не само и не толкова се занимава с описание на това, което е, не само обяснява защо става така, какво е възможно да се случи в бъдеще при определени условия, което е характерно за класическата наука. Управленската наука по-скоро издига ценности и норми и опирайки се на тях, предписва това, което трябва да бъде направено за приближаване към идеала, ценностите, нормите, целите. С други думи управлението на образованието в по-голяма степен притежава нормативен /предписващ/, отколкото дескриптивен / описателен/ характер**.** Най-силното и ярко проявление на съзидателната мощ и практико-ориентираната насоченост на управленската наука е създаването на принципиално нови системи на управление на основата на тяхното научно обосновано системно моделиране и проектиране, което по своята същност не е нищо друго, освен особен вид формиращ експеримент. Няма да се сгреши, ако се каже, че такъв тип наука е и педагогиката, която е призвана да проектира и да изгражда такава практика на обучението и възпитанието на учениците, която би осигурила ефективно личностно и психическо развитие на ученика, което както и в случаите с управлението не отрича описателните, обяснителните и прогностичните функции на педагогическите изследвания. Осъзнаването на тази особеност на насочеността на образователните науки ознаменува възникването и развитието на т.н. "проективна парадигма" в тези науки.

В рамките на проективните изследвания ръководителят – изследовател предлага нови и ефективни модели на системи на управление или техните компоненти и подсистеми, и на основата на проектирането създава реални, действащи системи на управление, доказвайки състоятелността на своите предложения. Какво може да служи за по-добра нагледна демонстрация за истинността и конструктивните възможности на научните идеи!

References:

1. Lazarov, V. Upravlenie obrazovaniya na poroge novoj epohi, Pedagogika, kn. 4, 1995.
2. Merdganova, Y. Upravlenieto v obutshenieto, S., 1999.
3. The International Encyclopedia of Education, Oxford, 1994.

НЯКОИ ПРОБЛЕМИ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ДИСЦИПЛИНАТА „РИСУВАНЕ“ В СПЕЦИАЛНОСТ ПОИИ

Светозар Й. Чилингиров

CERTAIN PROBLEMS OF SUBJECT MATTER „DRAWING“ IN SPECIALTY PEDAGOGY OF ART

Svetozar Y. Chilingirov

ABSTRACT: Drawing is one of the main subjects in Pedagogy of Fine Arts and as such it invariably takes its place in the curriculum. It is fundamental in subject education at all levels of education. It employs the most important skills necessary for a relatively objective presentation of reality. The accent in the thematic course of the lecture course unambiguously falls on the representation of the human figure. An object of depiction from the deepest antiquity, it is one of the main themes in the fine arts. It's impossible to study in the studio without scientific and methodological guidance. There is a need for a systematic, structured, creative, saturation approach.

KEY WORDS: Drawing, human body, figure, studio, student, pedagogy of art

Изследването е финансирано по проект № РД-08-132/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Всяка изкушена от изобразителното изкуство творческа личност добре познава първичната, формообразуваща роля на рисунката при изобразяването на обекти и явления от видимия свят. Овладяването ù се изразява в натрупването на богат арсенал от художествено изобразителни методи, способи и средства, разширяващи възможностите на всеки художник по-ясно, по-дълбоко, да изразява и разкрива своите идеи, мощно да разгърне творческия си потенциал. Обратното означава професионална безпомощност и дефицит на художествена изразителност. В този контекст няма да е преувеличено да се приеме, че пътят към съвършенството (независимо от вида изобразително изкуство) минава първо през овладяване законите на рисуването. Рисуването е една от основните учебни дисциплини в специалност Педагогика на обучението по изобразително изкуство и като такава тя неизменно заема свое-

то място в учебния план. Тя е фундаментална в обучението по предмета във всички степени на образование. Чрез нея се усвояват най-важните умения, необходими за относително обективното представяне на действителността. Рисуването разширява хоризонта на индивидуалните творчески търсения и изяви на всеки творец, развива креативното мислене, емоционалната интелигентност, съдейства за постигане на увереност в собствените сили и др.

Разделено в три модула, учебното съдържание на дисциплината има за цел да изгради знания и практически изобразителни умения за грамотно изразяване на натурата.

Заложените проблемни постановки са насочени към изобразяване на обли и ръбести предмети, череп, глава-гипс (I модул) и глава (модел), голо тяло и облечена фигура (II и III модул).

При изпълнение на етюдите, акцентът пада върху аналитичните познания за изграждане на натурата, постигане на характер и индивидуалност, материализация и фактурност, както и на редица други проблеми, предоставящи възможност за творческа интерпретация. Темите и задачите са насочени към овладяване на пространството на картинната равнина, формата и пропорционалността на натурата.

Материалите, които се използват: молив, креда, въглен, туш – са по избор на студентите. Преобладават етюдните задачи, но има и такива, насочени към творческа интерпретация на натурата.

Акцентът в тематичния план на лекционния курс недвусмислено пада върху II и III модул. И това е съвсем естествено. Във всички епохи от историческото развитие на обществото, човекът винаги е заемал централно място. Обект на изобразяване от най- дълбока древност, той се явява една от основните теми в изобразителното изкуство. Това е дълъг процес, свързан с натрупване на основни познания за анатомичен строеж (градивни елементи, пропорционални съотношения, обемност на формите и т.н.) и редица различни, специфични, начини за изобразяване. Това не омаловажава значението на модул I. Без предварителна подготовка, без усвояването на всички онези закони на рисуването в предходните етапи на обучение, овладяването на човешката фигура от начинаещия художник е невъзможно. Нужни са научни и методически указания в процеса на етюдното ѝ изучаване в ателието. Необходим е системен, структурно организиран, творчески наситен подход, който включва няколко основни етапа:

- поместване на фигурата в плоскостта на листа (композиционна основа на рисунката);
- създаване на конструктивна основа на изображението и определяне на основните пропорционални съотношения;
- светлосенъчно изграждане и създаване на пространствен ефект;
- извеждане на детайл;
- обобщаване на рисунката; постигане на цялостност и завършеност на изображението.

Първият етап започва с бързото линеарно нанасяне на фигурата в нейната цялост, без да се изследват подробно детайлите. Това изисква обхващане на фигурата с един поглед, което за начинаещия художник невинаги е лека задача, особено като се има предвид фактът, че погледът на човека наподобява лъч, насочен в една точка. Усвояването на това цялостно виждане, на този нов за обучаваните подход изисква висока концентрация в процеса на изобразителната дейност и силен стремеж за неговото усвояване. Самата фигура трябва да се помести така, че размерите ѝ да не са излишно големи за да не се „разкъсва“ листа в неговите краища. Също така е важно изображението да не е твърде малко и да „плува“ в рисувателната плоскост. В тази ситуация, всеки трябва да се довери на своето чувство и опит и след като се определи нейният мащаб спрямо листа да се нанесе с необходимите отстъпки от горния и долния край. Всичко това следва да се постигне с изразните средства на бързата скица, като едновременно се отчитат пластическите характеристики на фигурата, нейните пропорционални съотношения и положението ѝ спрямо линията на хоризонта.

Композицията на рисунката в листа трябва да се определи и по отношение на т.н. композиционен център на изображението във формата, т.е. така да се направи, че да се намира в положение на оптическо равновесие. Тук следва да се направи уточнението, че не винаги композиционният център съвпада с геометричния център на листа. Търсенето на композицията, на пластично-пропорционалните връзки трябва да се извършва с обрани, пестеливи линии, като излишните своевременно се заличават. Оставени в изображението те затрудняват неговото възприемане и пречат на по- нататъшната работа.

„Натурният начин на изобразяване предполага обстойно изучаване, възприемане и изграждане на обекта-модел, (…). В процесите на изграждането, освен цялостния видим образ на модела, се вземат предвид и други негови качества и белези като конструкция, форма, пропорции, светлосянка, цвят, материалност и пр.“ (Папазов, 2010:137)“.

Натурата, в частност човешката фигура, не трябва да се възприема като плосък релеф или силует, а като обект, реално поместен в триизмерното пространство. Задачата е да се изрази тази триизмерност в двуизмерното пространство на листа. Създаването на впечатление за пространство е една от най- важните задачи в рисуването. То само по себе си се явява и елемент от общото изграждане на композицията. Възприемането на изобразените обеми е поразлично отколкото възприемането на реалното пространство и предметите в него. Това се случва с ясното съзнание, че пред нас не е самото пространство, а негово подобие, пресъздадено върху плоскост. И тук възниква т.нар. ефект на плоскостта или както е известен още „минус стерео ефект“ (Бабияк, 1988:59). Възприемането на триизмерното пространство, а следователно и на обемността се дължи на синхронизираната дейност на двете очи и мозъкът. Последният е този, който слива тези образи в един (чрез контролирана координация и фокус на очите) и изгражда „стерео образ“. Това е несъзнателен и неподлежащ на волеви контрол процес. Рисунката винаги се характеризира с намален

„стерео ефект". Задачата на художника в дадения случай е да представи върху листа своето възприятие за пространството, като минимализира значимостта на „стерео ефекта". Нито едно изображение върху плоскост не разполага и не може да разполага с целия набор от средства, характеризиращи триизмерното пространство, които човек използва при зрително възприятие на заобикалящия го свят. При възприятието на рисунката се извършва преход от реалното движение на погледа в дълбочината на пространството към условно „зрително движение", осъществено чрез преместването на погледа в плоскостта. Тук на зрителя му е необходима особена психологическа нагласа да възприема не само действителността, а и изобразената такава, с възможност за мислено „влизане в нея". Според В.В.Бабияк, за да изобрази достоверно реалността, художникът трябва да я закодира с помощта на изобразителната си техника или иначе казано да избере формата на въздействие върху зрителя с помощта на изобразителен код, при дешифрирането на който зрителят достига до търсения ефект на пространство в рисунката. За това не трябва излишно да се подчертава линията на силуета при изобразяването на модела, както и на линейните измерения и делението на фигурата на части (Бабияк, 1988).

Създаването на конструктивна основа на изображението е вторият съществен етап, който завършва с определяне пропорционалните съотношения на обемите в листа. Човешката фигура е специфичен тип конструкция, в която елементите са функционално свързани.Необходима е стабилност на формата, яснота в нейните планове и взаимовръзки. В рисунката тези закономерно свързани обеми могат да бъдат представени в началото (за улеснение), като прости геометрични тела, от които се сглобява (конструира) фигура, т.е. представят се като куб, конус, цилиндър, сфера. Формата през този етап се изобразява „прозрачно", като се вижда видимото и невидимото. Например: движението на гръбначния стълб, средната линия на тялото, общият наклон на торса (представен като паралелепипед), Определят се конструктивно- пластическите връзки между торса, тазовата област и бедрата.

След като е уловен основният характер на движението, най-общо се нанася светлосянката върху цялото изображение. Извършва се с лек, прозрачен, но достатъчно плътно подреден щрих (изразено петно). Ясно се разделя светлината от сянката. Тонът се насища постепенно, като с напредването на работата по етапа, рисуващият изследва внимателно светлосенъчните отношения. В далечните планове се работи с намалена интензивност, а в близките планове – активно, с по- наситен тон. Тук своето място заемат полутонът и рефлексът. За създаването на цялост и яснота на изображението следва първият да се съотнася към светлината (да бъде по- близък до тон с нея) за разлика от рефлекса, който се нанася по- тъмен, по-приглушен като интензивност (свързан с колонната сянка). През целия етап на работа е добре рисунката да се съхранява по-светла, отколкото действителния представен от натурата тон. Противното води до „зачерване" на изображението, а това го лишава от светлосенъчна и конструктивна яснота. Светлият сребрист, изпълнен с пестеливост, но осмислен и завършен

рисунък е признак за добър художествен вкус и разбиране за мяра. Следването на този принцип наред с прилагането на законите на въздушната перспектива води до „въздушност“и илюзия за пространство в рисунката.

Извеждането на детайл е следващият етап. Той има пряко отношение към създаването на пространство и завършеност на изображението. Символ е и на майсторство и поради това е важно всеки рисуващ да положи усилие и стремеж към усъвършенстване на това свое умение. Подробно се изследват най-вече частите на тялото, които стоят най-близо до рисуващия или пък се дава приоритет на онези, които са съществени по отношение на определен композиционен замисъл.

Обобщаването на изображението е завършващият етап. Тук рисуващият повече, сравнява и анализира. Чрез наблюдение от дистанция се съпоставят основните елементи на рисунката, както помежду си, така и с натурата по отношение на осветеност, разположение в пространството, взаимосвързаност, завършеност и т.н. Корекциите се извършват с прибавяне или отнемане на графичен материал (там където е нужно), подчинявайки второстепенното на главното. Намесата трябва да бъде внимателна, деликатна, за да не се преработи, „умори“ формата, респ. рисунката като цяло.

Синтезирано, етапите могат да предсавят и чрез съветите на проф. Никола Ганушев (1889-1958) към студентите от НХГ, който ги учи „да рисуват най- напред общо, само конструктивни плоскости („насечени светлини и сенки“), без да навлизат в детайла и да търсят характера само в общите конструкции от маси, оси и контури. После ги задържа в междинните моменти (полусянка, моделировка), за да им позволи едва в края да се докоснат до подробностите и да сложат акцента. (Домусчиев, Енев, 2006:135)“

Ролята на преподавателя в цялостния учебно- изобразителен процес е от съществено значение. Освен вербална, неговата намеса може да бъде и практическа. Последната има своите плюсове и минуси и е градивна само тогава, когато помага на студента да обогати своя изобразителен опит.

Овладяването на човешката фигура е дълъг процес, изискващ много воля, усърдие, упоритост, целеустременост и трудолюбие. Важен компонент в обучението по дисциплината „Рисуване“ нейното е овладяване носи неоценими ползи за всеки творец в по- нататъшната му художествено- педагогическа и творческа дейност.

References:

1. Babiyak, B.B. Metodicheskie ukazania vaipolneniyu uchebnih zadanii po risunku gipsovoi figurai cheloveka na 3 kurse otdelenii dnevnego I zadochnago obuchenia HGF. Leningrad, 1988.
2. Papazov, B. Izobrazitelno izkustvo. V. Tarnovo, 2010.
3. Domuschiev, S., M. Enev. Risuvane i academia. Sofia, 2006.
4. Chokanov, K. Plastichna anatomia, Nauka I izkustvo. Sofia 1974.

КАКВИ СА ФУНКЦИИТЕ НА АВТОАГРЕСИВНИТЕ ПОВЕДЕНИЯ

Севджихан А. Еюбова

WHAT ARE THE FUNCTIONS OF AUTO-AGGRESSIVE BEHAVIOURS

Sevdzhihan A. Eyubova

ABSTRACT:Auto-aggressive behaviours or self-injuries can be defined as deliberate and direct bodily injury without the presence of suicidal intentions. Different research groups use a variety of terms such as deliberate injury, self-mutilation and even para-suicide. This report focuses on reviewing publications related to research into auto-aggressive behaviours and their functions. The aim is to present summary data on the definition of auto-aggressive behaviours, frequency, forms of self-harm, possible functions and appropriate interventions.

KEY WORDS: auto-aggressive behaviours, forms, functions

Изследването е финансирано по проект № РД-08-131/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Автоагресивните поведения или самонараняванията могат да бъдат определени като умишлени и директни наранявания на собственото тяло без да са налице суицидни намерения. Различните изследователски групи използват разнообразие от термини като преднамерено нараняване [3], осакатяване [9] и дори парасуицид [7].

Настоящият доклад се фокусира върху преглед на публикациите, свързани с изследвания на автоагресивните поведения и техните функции. Целта е да са представи обобщена информация за дефиницията на автоагресивните поведения, честота, формите на самонараняване и възможните функции и подходящите интервенции.

Автоагресивните поведения или умишлените самонаранявания се различават от стереотипните самонаранявания при лица с умствена изостаналост, както и от тежките форми на автоагресия при психотични лица. В проучванията, свързани с видовете самонаранявания водещи са кожните по-

рязвания, но и други форми на автоагресия като горене, драскане, удряне на тялото и разранявания [1], [2].

Първите публикации и изследвания на групи лица със самонаранявания датират от 60-те години на XX-ти век и тези поведения са описвани най-често като част от клиничната картина на редица психични заболявания. През 80-те години изследователският интерес към природата на тези поведения се повишава до степен да започнат обсъждания за отделна диагностична категория. В началото на XXI-ви век вече се знае много повече за честотата и рисковите фактори, свързани с автоагресивните поведения в различни популации, но изследванията относно функциите на тези поведения все още са недостатъчно добре проучени, за да се конкретизират етиологията, класификацията и възможностите за превенция.

Въпреки че самонараняването е част от психиатричната нозология и най-често се описва като симптом на граничното личностно разстройство, са документирани и клинични случаи на пациенти с други психични разстройства, които също се самонараняват – депресия, тревожност, зависимост към психоактивни вещества, хранителни разстройства, постравматичен стрес, шизофрения и няколко вида личностни разстройства [10].

В голямата си част тези проучвания си приличат по отношение на едно много сериозно ограничение – изследваните лица са хора, които получават медицинска помощ, хоспитализирани са или са в процес на терапия, т.е. извадките имат подчертано „клиничен характер". Социалните психолози изтъкват, че данните се отнасят само за една малка част от случаите на самонаранявания, които представляват „върха на айсберга" и проучванията следва да се насочат към общата популация и да се провеждат в естествената среда на лицата, които се самонараняват, а не post factum в клинични и лабораторни условия.

Честотата на самонараняванията варира в световен мащаб, резултатите се различават за отделните страни и са зависими от характеристиките на изследваната популация и методът за събиране на данни. Освен това е трудно да се определи честотата само и единствено според броя случаи в психиатричните и спешните отделения. Така например се съобщава, че самонаранявания има при 10 до 20 % от всички психиатрични пациенти, а при тези, които са в юношеска възраст, честота е от 40 до 60%. Още по-трудно е с анализа на данните от спешните отделения, тъй като по-голяма част от самонараняванията са част от опит за самоубийство. Поради тази причина редица изследователи се опитват да екстраполират данните от клиничните извадки, за да прогнозират каква е честотата на самонараняванията в общата популация и предлагат като честота 1–4% за цялата популация, а за подгрупата юноши до 20%. Голяма е вероятността резултатите от тези проучвания да не са реални, тъй като се базират на информация, която се споделя от лица, които търсят медицинска помощ след самонараняване, а много от формите на самонараняване могат да останат скрити и незабелязани.

За България, но и в световен мащаб, липсват епидемиологични проучвания, които да помогнат тези честоти да се прецизират.

Някои проучвания посочват, че по-често жените се самонараняват в сравнение с мъжете [8],[10], докато при други не се установяват различия по пол [1]. За начална възраст на умишлените самонаранявания се посочва възрастовият интервал 12–24 години [2].

В продължение на десетилетия се е смятало, че умишлените самонаранявания са своеобразен опит за самоубийство, а лицата, които ги проявяват, често са били диагностицирани с психиатрични диагнози и възприемани като хора със слаб емоционален контрол. Повечето съвременни изследователи обаче са на противоположно становище и разглеждат самонараняванията като средство, чрез което се търси временно облекчение, а лицата със самонаранявания като устойчиви [2], [3]. Въпреки че някои от формите на самонараняване могат да бъдат изключително сериозни, при интервюта с лица със самонаранявания се установява, че тези поведения се случват като опит да си помогнат при състояния като тревожност, депресонализация, неприятни мисли, интензивни емоции. Самонаряването може да даде на някои лица усещане за контрол, усещане на тялото им и възможност непоносимата емоционална болка да се конвертира във физическа болка, която може да бъде повлияна. По този начин умишлените самонаранявания могат да бъдат разглеждани и като стратегия за емоционална регулация.

Сред **най-честите форми на самонаранявания** са кожните порязвания, но с това понятие се описват и други поведения, включително изгаряне, тежко издраскване на кожата, удряне на части от тялото, чоплене на кожата до степен на разраняване, скубане на коса и поглъщане на токсични вещества. Поведенията, свързани със злоупотреба с вещества и хранителните разстройства не се смятат за самонараняване, защото при тях увреждането са страничен, а не търсен ефект. Границите на автоагресивните поведения обаче не са категорично определени и в някои случаи поведение, което обичайно попада извън рамките на самонараняването, може да бъде прието за такова, ако се извършва с намерение да се причини увреждане на тялото.

В свое **изследване на формите и функциите на самонараняванията** Klonsky [4] прави опит за класифициране на най-честите форми на несуицидното самонараняване и възможните функции, които те имат. Сред формите на умишлените самонаранявания водят кожните порязвания – 70–97%, последвани от удряне – 21–44% и изгаряне – 15–35% [1],[2]. Като по-голяма част от лицата, които се самонараняват, използват комбинация от методи.

Сравнителният анализ от прегледа на данните от 18 проучвания насочват към категорични доказателства по отношение на афективна регулация свързана със самонараняващите поведения. Научните изследвания доказват, че самонараняванията са предшествани от остри емоционални реакции; чрез тях самонараняващите се успяват да понижат влиянието на негативните преживявания и дори да получат облекчение. В резултат на извършения метаанализ, както и на собствени наблюдения и изследвания, Klonsky и колегите му създават специален въпросник **ISAS Inventory of Statements about Self-Injury** [4],[5] (вж. **Таблица 1**).

ISAS или т.нар. **„Списък с твърдения, свързани със самонараняване“** представлява въпросник, съставен от две части – поведенческа и функционална. **ISAS** демонстрира добри психометрични характеристики и добра конструктивна валидност. Първата част на въпросника – поведенческата, е насочена към проучване честотата на 12 самонараняващи поведения, които се извършват умишлено, но без суицидно намерение.

Поведенията, които се проучват, са:

- порязване на кожата
- тежко издраскване
- хапане
- блъскане на тялото (нанасяне на удари върху себе си)
- горене (изгаряне)
- „чоплене“ на рана
- дълбаене по кожата
- триене на кожата върху твърда повърхност
- щипане
- забиване на игли в кожата
- скубане на коса
- поглъщане на опасни вещества.

От изследваните лица се иска да посочат приблизително колко пъти са извършвали изброените поведения. Пет допълнителни въпроса събират информация за начална възраст на самонараняванията, преживяване на болка, дали нараняването е в присъствието на други хора или не, времевия интервал от възникване на импулса за самонараняване до преминаване към действие и дали изследваното лице е правило опити да спре практиката със самонараняване. Последните четири въпроса дават възможност за избор на отговор.

Ако са оценени едно или повече поведения, свързани със самонараняване, изследваното лице продължава попълването на **ISAS,** като преминава към втората функционална част на въпросника, оценяваща 13 потенциални функции на самонараняващите поведения, а именно:

Таблица 1. *Функции на несуицидните самонаранявания по D.Klonsky*

№	Функционални скали в ISAS	Описание
1	**Афективна регулация**	*Да се облекчат негативните емоции*
2	**Анти-дисоциативно/ генериране на чувства**	*Да се прекрати усещането за деперсонализация и дисоциация*
3	**Анти-суицид**	*Да се замести или преодолее импулса за самоубийство*
4	**Изразяване на дистрес**	*Да се екстернализират емоционалните преживявания*
5	**Самонаказване**	*Да се изрази гневът спрямо себе си*
6	**Автономност**	*Да се утвърди автономността*
7	**Междуличностни граници**	*Да се разграничи Аз-ът от другите*
8	**Междуличностно влияние**	*Да търси помощ или да манипулира другите*
9	**Свързване с връстници**	*Социализация*
10	**Отмъщение**	*Пренасочване на гневния импулс и разрушителното поведение*
11	**Грижа за себе си**	*Създаване на причина за полагане на грижи*
12	**Търсене на сетивни усещани**	*Да ободрява или създава вълнение*
13	**Издръжливост**	*Контролиране на ситуацията*

Разбирането на функциите на всяка форма на авто-агресивно поведение или на т.нар. променливи, които мотивират дадено самонараняващо поведение, ще спомогне за превенцията и терапията при самонараняванията.

Интервенциите при умишлените несуицидни наранявания поставят редица предизвикателства пред консултантите. Самонараняването само по себе си е свързано със стрес както при лицата, които го упражняват, така и при близките им, като в част от случаите се налага и спешна медицинска намеса.

Проучванията на ефекта от психотерапевтичните интервенции са с окуражаващи резултати по отношение на т.нар. ***диалектическата поведенческа терапия***. Диалектическата поведенческа терапия представлява интензивна форма на консултиране включваща индивидуална работа и работа в група. Този психотерапивтичен модел на консултиране е разработен от Марша Линехан през 1993 и представлява комбинация между стандартни когнитивно-поведенчески техники за емоционална регулация и различни медитативни техники за повишаване на осъзнатостта [6]. Диалектическата поведенческа терапия се основава на био-социалната теория и е една от първите терапии, които при експериментални проучвания показват добра обща ефективност при редица резистентни състояния като граничните личностни разстройства, суицидни пациенти, депресия, зависимости, хранителни разстройства и други.

Въпреки нарастващият изследователски интерес към самонаранявания-ята в световен мащаб, все още е недостатъчна информацията по отношение на концептуализацията на различните форми и функции на автоагресивните поведения, както и емпиричните взаимовръзки между тях. Бъдещите проучвания следва да се фокусират към разработване на все по-точни инструменти за изследване на всяка функция и възможните вариации, както и към търсене на специфични терапевтични стратегии.

References:

1. Briere, John, and Eliana Gil. (1998): *Self-mutilation in clinical and general population samples: Prevalence, correlates, and functions*.// American Journal of Orthopsychiatry 68:p.609-620.
2. Favazza, A. R., & Conterio, K. (1988): *The plight of chronic self-mutilators*. // Community Mental Health Journal, 24, p.22–30
3. Favazza, A. R., & Rosenthal, R. J. (1993): *Diagnostic issues in self-mutilation.*// Hospital and Community Psychiatry, 44, p.134–140.
4. Klonsky, D. (2007): *The functions of deliberate self-injury: A review of the evidence* //Clinical Psychological Review 27 (2), p.226–239
5. Klonsky, E. D. (2007): *Non-Suicidal Self-Injury: An Introduction* // Journal of Clinical Psychology 63 (11), p. 1039–1043
6. Linehan, Marsha M.; Schmidt, Henry III; Dimeff, Linda A.; Craft, J. Christopher; Kanter, Jonathan; Comtois, Katherine A. (1999): *Dialectical Behavior Therapy for Patients with Borderline Personality Disorder and Drug-Dependence.*// The American Journal on Addictions. p. 279–292.
7. Ogundipe, L. O. (1999): *Suicide attempts vs. deliberate self-harm*. //British Journal of Psychiatry, 175, p.90
8. Stanley, B., Gameroff, M. J., Michalsen, V., & Mann, J. J. (2001): *Are suicide attempters who self-mutilate a unique population?* //American Journal of Psychiatry, 158, p.427–432.
9. Tantam, D., & Whittaker, J. (1992): *Personality disorder and self-wounding*. // British Journal of Psychiatry, 161, p.451–464
10. Zlotnick, C., Mattia, J. I., & Zimmerman, M. (1999): *Clinical correlates of self-mutilation in a sample of general psychiatric patients*. //Journal of Nervous and Mental Disease, 187, p.296–301.

ПРОУЧВАНЕ МНЕНИЕТО И ОТНОШЕНИЕТО НА РОДИТЕЛИ КЪМ ЗАНИМАНИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ С БОЙНИ ИЗКУСТВА В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНА ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН

Северин П. Акерски

STUDY OF THE VIEW AND RELATIONSHIP OF PARENTS, TO THE TRAINING OF STUDENTS WITH FIGHTING ARTS IN THE INITIAL STAGE OF MAIN EDUCATIONAL STAGE

Severin P. Akersky

ABSTRACT: Physical upbringing and sports at school is a topical subject, interpreting the processes of forming skills and values among adolescents, necessary for their future realization in life.

KEY WORDS: physical training, physical ability, martial arts, motor desposobnost, motor skills, physical culture

Изследването е финансирано по проект № РД-08-134/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Физическото възпитание и спорт в училище е актуална тема, интерпретираща се с процесите, свързани с формиране на умения и ценности сред подрастващите, необходими за бъдещата им реализация в живота. Основните проблеми със здравето и здравословния начин на живот търсят своето решение още в ранна детска възраст, при началното формиране на морални, естетически и физически ценности. Обездвижването е постоянен проблем, който би бил по-лесно разрешен чрез насочената работа на спортните педагози, спортните клубове, спортните съюзи, организации, федерации и училища. Агресията, породена от неправилния хранителен режим, психическото натоварване и липсата на нравствена култура са някои от причините за неморални взаимоотношения сред подрастващите. Това е предпоставка за

търсене на варианти, които биха оптимизирали процеса на физическо възпитание и спорт в училище. Спортните педагози и учителите, реализиращи учебно- възпитателния процес по физическо възпитание и спорт, имат постоянната потребност от усъвършенстване, което е свързано с иновативни подходи при преподаването. Едни от причините са постоянно променящите се интереси, възможности и потребности на учениците. С основание или без основание, някои родители считат, че бойните изкуства са фактор, пораждащ и възпитаващ агресия. Това бе една от всички причини да направим настоящото изследване, свързано с проучване отношението на родители към заниманията на учениците с бойни изкуства. Позволихме си да фиксираме някой несъвършенства, свързани с необходимостта от оптимизиране на системата за физическо възпитание и спорт в училище. Според държавните образователни изисквания и стандарти за учебното съдържание в културно-образователната област физическа култура и спорт модулът бойни изкуства е предвиден да бъде включен най- рано през основния етап на прогимназиална степен (1,2,3,4,5,6,7,8).

Целта на нашето изследване е проучване отношението на родители към заниманията на учениците с бойни изкуства и включване на заниманията по бойни изкуства по-рано, а именно в началния етап на основна образователна степен 3.-4. клас. Анализът на резултатите ще допринесе за оптимизиране на нормативната база и качеството на учебния процес по физическо възпитание и спорт в началния етап на основна образователна степен.

За осъществяване на целта поставихме следните **задачи**:

- Проучване на литературни източници и нормативни документи свързани със стандартите и включения в тях модул Бойни изкуства;
- Проучване мнението и отношението на родители към заниманията на учениците с бойни изкуства;
- Обработка на резултатите и извеждане на изводи.

Предмет на изследването ни е обучението по бойни изкуства в началния етап на основна образователна степен 3.-4. клас.

Обект на изследването е мнението и отношението на родители към заниманията на учениците с бойни изкуства.

За решаване на задачите и постигане на целта използвахме: теоретичен анализ и синтез, социологическо изследване и алтернативен анализ.

Изследването бе проведено през 2016г. с родители на ученици в 3. и 4. клас.

Използвахме анкетна карта, резултатите от която са поместени в таблица №1. Анкетната карта съдържа 25 въпроса, като 95% от отзовалите се са жени и 5% мъже. 85% от родителите са с висше образование.

При анализа на отговорите, свързани с въпроса по отношение познаване на учебното съдържание и подходящо ли е за реализиране на поставените задачи, 48% считат, че е необходимо повече движение, а 45%, че е напълно

подходящо. Познаване нивото на постигнатите резултати е свързано с диалога между родител и учител, за жалост 90% от отговорите са – само при показани слабости, с което правим извод, че липсва адекватна обратна връзка между учителите и родителите. Физическото възпитане в училище не е достатъчно за пълното задоволяване на потребността от движение сред подрастващите. Доказателство за това е отговорът на родителите - 66%, за допълнителни извънучилищни занимания със спорт. 92% от родителите считат, че биха участвали в състезания и спортни дейности с децата си, което е сигнал за спортните педагози и мениджъри да се замислят за организирането на семейни спортно-състезателни мероприятия. Тревожен е отговорът по отношение на спортната екипировка, като 90% от родителите считат, че са достатъчни само маратонки. Вероятно липсва достатъчно информация, свързана с хигиенните изисквания и връзката хигиена – здраве, което подсказва необходимостта от образователни срещи с родителите по тази тема. Отговорите на въпроса какви спортове желае да практикува детето ви, 63%, са в подкрепа на традиционните и 37% за нетрадиционните, като към традиционни имаме предвид спортните игри, а към нетрадиционните – танци, бойни изкуства, туризъм и др. Всички отговори на родителите са за включване на извънурочни форми и занимания с отговор да -100%, вероятната причина за категоричния отговор е желанието на родителите децата да спортуват повече. Резултатът от отговора на следващия въпрос за посещения на учениците на извънурочни форми, е 79%, като болшинството от отговорите са за бойни изкуства и танци. Вероятно това се дължи на голямата популярност на тези спортове в нашия град, доказателство за което е и 91% положителното отношение на родителите към бойните изкуства и едва 9%, които са избрали неутрална позиция. За сметка на това никой от анкетираните не умее бойни изкуства - 100% са отговорилите с не. Предполагаме заради 95% от анкетираните, които са жени, сред които бойните изкуства не са най-предпочитания спорт. 70% считат, че физическата активност на децата в училище е недостатъчна и 100%, считат че заниманията с бойни изкуства ще подобрят дисциплината и ще подпомогнат правилното физическо развитие и двигателна култура.

Установихме, че родителите откриват интергративни връзки между бойните изкуства и математика - 5%, бойни изкуства и музика - 5%, бойни изкуства и домашен бит и техника 10%, а 80% са допълнили източна философия и обща култура.

Родителите са 98% за включване на децата им в група по бойни изкуства и 90% имат готовност да заплащат такса. 87% са отговорите на въпроса, свързан с включването на практика по бойни изкуства в началния етап на основна образователна степен, а 13% от родителите отговарят, че може и по-рано. 95% считат, че ако учителят има добър психологически и педагогически подход, заниманията с бойни изкуства биха съдействали за намаляване на агресията, 5% са отговорите, че не би било достатъчно. 95% считат, че бойните изкуства имат място в учебните програми по физическо възпитание. 100% считат, че прак-

тиката на бойни изкуства ще подобри здравето на децата. 44% са наблюдавали заедно с децата си мероприятия по бойни изкуства, което ни подсказва, че интересът на родителите към бойните изкуства може да бъде стимулиран и това би спомогнало за подобряване общата физическа и нравствена култура.

Разпределение на отговорите от анкетното проучване с родители

Таблица №1

1.Пол:	мъж 5%	жена 95%	
2. Образование:	Висше 85%	Полувисше 15%	
3. Познавате ли и подходящо ли е според вас учебното съдържание по предмета „Физическо възпитание и спорт“ ?	Не съм запознат/а 5%	Напълно подходящо 45%	Не 48%
4. Запознават ли Ви учителите с резултатите на детето Ви по предмета „Физическо възпитание и спорт“?	Да 2%	Не 8%	Само при показани слабости 90%
5. Занимава ли се детето Ви през свободното си време с двигателни дейности и спорт?	Не 2%	Два пъти седмично 32%	Повече 66%
6. Бихте ли участвали в състезание заедно с детето си?	Да 92%	Не 8%	
7. Има ли детето Ви индивидуален спортен екип за заниманията по физическо възпитание и спорт?	Използва ежедневно облекло 10%	Само маратонки 90%	Не е необходимо 0%.
8. Посочете какви спортове желае да практикува детето Ви в заниманията по физическо възпитание и спорт:	Традиционни 63%	Нетрадиционни 37%	
9. Желаете ли детето Ви да участва в извънурочни занимания по физическо възпитание и спорт?	Да 100%	Не 0%	Само ако ще се явява на състезание 0%
10. Посещава ли детето Ви извънурочни форми на занимания, свързани с двигателна активност (спорт, гимнастика, танци, бойни изкуства и др)	Да 79%	Не 21%.	
11. Какво е отношението Ви към бойните изкуства?	Положително 91%	Отрицателно 0%	Неутрално 9%
12. Вие умеете ли бойни изкуства?	Да 0%	Не 100%	
13. Според Вас достатъчна ли е двигателната активност (физическото натоварване) на детето Ви в училище?	Да 25%	Не 70%	Не мога да преценя 5%
14. Смятате ли, че заниманията с бойни изкуства ще стимулират двигателната активност на детето Ви?	Да 100%	Не 0%	Не мога да преценя 0%

15. Считате ли, че заниманията с бойни изкуства подпомагат правилното физическо развитие на детето Ви?	Да 100%	Не 0%		Не мога да преценя 0%
16. Според Вас заниманията с бойни изкуства подобряват ли двигателната култура на детето?	Да 100%	Не 0%		Не мога да преценя 0%
17. Заниманията с бойни изкуства подобряват ли дисциплината на децата?	Не мога да преценя 100%	Да 0%		Не 0%
18. Откривате ли интегративни връзки между бойни изкуства и: (допуска се повече от един отговор)	Математика 5%	Музика 5%	Друго 80%	Домашен бит и техника 10%
19. Бихте ли включили детето си в група по бойни изкуства?	Да 98%	Не 0%		Не мога да преценя 2%
20. Съгласни ли сте да заплащате такса за специализирани занимания по бойни изкуства?	Да 90%	Не 0%		Зависи от условията 10%
21. Смятате ли, че е рано учениците в 3. и 4. клас да се занимават с бойни изкуства?	Не 87%	Да 0%		Може и по-рано 13%
22. Смятате ли, че заниманията с бойни изкуства ще намали нивото на агресия в детето Ви?	Да 95%	Не 5%		
23. Смятате ли, че заниманията по бойни изкуства ще подобрят здравето на детето Ви ?	Да 95%	Не 0%		Да, само в СИП 5%
24. Смятате ли, че заниманията по бойни изкуства ще подобрят здравето на детето Ви ?	Да 100%	Не 0%		
25. Наблюдавали ли сте с детето си спортно мероприятие по бойни изкуства ?	Да 44%	Не 56%		

От анализа до тук става ясно, че почти всички родители биха включили или записали децата си в групи по бойни изкуства, дори ако се налага да плащат такса за това, както и са за практикуването им в рания училищен етап на образование.

Може да направим следните изводи и обобщения:

- Бойните изкуства са средство, което може да се използва за успешното решаване на образователните, възпитателните и оздравителните задачи в урока по физическо възпитание и спорт;
- Родителите на ученици в 3 и 4 клас имат положително отношение към заниманията по бойни изкуства и считат, че те имат място в цялостния възпитателно- образователен процес;
- Родителите, смятат че бойните изкуства могат да бъдат практикувани в началния етап на основна образователна степен, дори и по-рано;
- Резерви отчитаме по отношение спазване хигиенните изисквания и решаване на оздравителните задачи. Необходимо е да се поработи

по-отношение на обратната връзка с родителите, тяхната информираност и допълнително огрaмотяване, свързано с бойните изкуства.

References:

1. Simeonova, T., Bancheva, Ya.," Prouchvane mnenieto na studenti otnosno zanimaniyata sas sport v TU – gr.Varna, Trnovo, 2011
2. Bazelkov, M., „Prouchvane mnenieto na uchenitsi ot progimnazialen etap za dopalnitelnia chas po fizichesko vazpitanie", Shumen, 2016
3. Bachev, V., „Osnovi na nauchnite izsledvania",S, 2011
4. Aleksieva, M., „Anketno prouchvane otnosno basketbolnata igra sred 10-11 godishni uchenitsi"V.T., 2004
5. Bazelkov, S., „Darzhavni obrazovatelni iziskvania za fizicheska kultura i sport – sportno-pedagogicheska harakteristika na yadro" Sportni igri" za IV klas", Shumen, 2003
6. Aleksiev, R., Yordanova, T., „Prouchvane poznaniyata na 5-10 godishnite detsa za bedstviyata chrez izobrazitelna deynost",Shumen, 2003
7. Bazelkov, S., Ignatova, T., „Prouchvane na mnenieto na roditelite otnosno zanimaniyata na detsata ot preduchilishtna vazrast s balgarski narodni tantsi",Shumen, 2013
8. Stoychev, Ch., „Prouchvane na mnenieto na roditeli i uchenitsi za otnoshenieto im kam sporta i uchebnia protses po fizichesko vazpitanie i sport", Shumen, 2013

КВАЛИФИКАЦИЯТА НА ДЕТСКИТЕ УЧИТЕЛКИ ПРЕЗ ПЕРИОДА 1944–1948 г.

Снежана Г. Въчева

THE QUALIFICATION OF CHILDREN'S TEACHERS FOR THE PERIOD 1944–1948

Snezhana G. Vacheva

ABSTRACT: The publication examines a number of qualification forms in which children's teachers take part during the study period – congresses, conferences, courses and pedagogical conferences. The need for teachers' qualifications and the efforts of the government to enhance their professional competencies are highlighted.

KEY WORDS: qualification, teachers, kindergarten

Изследването е финансирано по проект № РД-08-130/07.02.2018 г.
от параграф на фонд „Научни изследвания"
на ШУ „Епископ Константин Преславски"

Настъпилите промени в предучилищното възпитание след 9 септември 1944 г. поставят с особена острота въпроса за повишаването на квалификацията на детските учителки. Изключителна роля за това изиграват образователното министерство и Съюзът на работниците по просветата, които разнообразяват формите и средствата за повишаването на квалификацията на учителите от всички образователни степени, като организират педагогически съвещания, конференции, конгреси и курсове.

Още през първите месеци след 9 септември 1944 г. започва да се обсъжда въпросът за необходимостта от промени в учебните програми на хуманитарните дисциплини. Този проблем се разглежда и на конференции, организирани от Административния съвет на МНП [Повсеместни…, 473].

На 24 септември 1944 г. е проведена конференция на детските учителки в София. На нея се обсъжда педагогическият процес в детските градини. Взетите решения на конференцията намират израз в окръжно № 389 от 4. 11. 1944 г., с което се внасят известни промени в съдържанието на възпитателно – образователния процес в предучилищните заведения [Детските…, 101-102].

На конференцията на Съюза на работниците по просветата, състояла се през месец януари 1945 г., главната инспекторка по предучилищно възпитание в Министерството П. Касабова, настоява да се организира педагогическият процес в предучилищните възпитателни заведения съобразно схващанията за „себеизява и разкрепостяване на детето". На това се противопоставят част от ръководството на съюза, които смятат, че в детските градини „децата се бавят за да се трудят майките" [Касабова, 1942 г., 252]. По този начин те отричат образователните функции на детските заведения.

В началото на 1945 г. възстановява своята дейност Висшият учебен съвет. Това става по инициатива на проф. Станчо Чолаков. Заседанията на ВУС започват на 28 май и продължават две седмици. На тях се обсъждат и проблеми на предучилищното възпитание. П. Касабова изнася доклад за неговото състояние. Прави впечатление фактът, че тя съвсем бегло засяга въпроса за актуалността на съветския опит за българската предучилищна педагогика. След известно време П. Касабова споделя, че този опит я притеснява с идеологизирането на педагогическия процес. Докладът на П. Касабова е подкрепен от С. Аврамова и Р. Георгиева. С. Аврамова смята, че детските заведения трябва да работят по единна програма и методи. Противоположно е мнението на Р. Георгиева, която се обявява против създаването на единна програма и изцяло поддържа мнението на П. Касабова за съчетаване на обучението с влиянието на семейната среда [Касабова, 1945 г., 221].

В първите години след Втората световна война нуждата от детски учителки се оказва изключително голяма. Това принуждава Образователното министерство да продължи традицията да организира учителски курсове. През лятото на 1945 г. се провеждат такива курсове в няколко града. Поради невъзможността в тях да се включат всички нередовни учителки, тези които са участвали в курсовете, изнасят наученото пред своите колежки [Чакъров и В. Начева-Петкова, 1961, 250]. Тази форма за квалификация на учителите се прилага и през следващите години. Курсовете се посещават от нередовни детски учителки, които работят в предучилищни заведения, функциониращи през цялата учебна година.

След 9.09.1944 г. в България с най-бързи темпове се откриват летни детски градини. Те се създават през лятото предимно в селските райони. През 1944 г. в страната функционират 1 800 летни детски градини. Затова през лятото на 1945 г. Министерството на народната просвета организира курсове за подготовка на педагогически кадри за този вид предучилищни възпитателни заведения. Те се провеждат в следните градове: Пловдив, София, Бяла Слатина, Русе, Кюстендил, Стара Загора и Варна. Курсовете се ръководят от по две детски учителки от софийските детски градини. Тяхната продължителност е един месец. В тях се подготвят общо 1 148 куристки, от които 649 получават свидетелство за учителки, а 499 – свидетелство за помощник – учителки. Първите имат завършено гимназиално образование, а вторите – професионално или незавършено гимназиално образование. Поради тази причина те полу-

чават и различни удостоверения, независимо че се обучават по една и съща програма. В нея са включени следните теми: „Цел и задачи на селските летни детски градини“; „Психология и педагогия на предучилищна възраст“; „Теория на детския дом. Средства и методи“; „Организация на летния детски дом: образуване на комитет, уреждане на кухня и спалня, инвентар за игралната и игрището“; „Подреждане на детската градина и игрището“; „Дидактически материали: строителен материал, кукли, материали за шеф и тъкане, дърводелски материали, градинарски сечива, глина, матадори, играчки играчки за пясъка и др.; „Първия учебен ден“; „ Хранене“; „Спане“; „Ръчна работа, песни и игри“; „Приказки, стихове, римушки и гатанки“; „Методика на пеенето и рисуването, ръчната работа; приказката, играта, ритмиката и беседата“; „Хигиена, заразни болести, първа помощ“; „Трудно възпитаеми деца“; „Устна хармоника“; „Наблюдения и практика в детска градина“ [ЦДА-ф. 142, оп.7, а.е. 47].

От изложеното се вижда, че в програмата на курсовете са включени дисциплини, които осигуряват добра теоретична и практическа подготовка на курсистите. Особен акцент е поставен на практическата подготовка. Курсистите усвояват освен педагогически знания и медицински. Това е изключително важен момент от тяхната подготовка, защото една от основните задачи на детските градини е опазването и укрепването на здравето на децата. В курса те се запознават с организацията и съдържанието на педагогическия процес в лятната детската градина, с нейното обзавеждане, с трудностите, които съпътстват работата на детската учителка. Поради невъзможността в курсовете да участват всички детски учителки, тези които са ги посетили, изнасят наученото пред своите колеги.

През 1946 и 1947 г. просветното ведомство организира 19 едномесечни курсове. В тях се обучават около 2000 ръководителки за летните детски градини [Касабова, 1947, 321-322].

За да осигури необходимия педагогически персонал за летните детски градини през 1948 година Министерството на народната просвета също организира курсове за подготовка на първоначални и гимназиални учители за работа в летните детски градини. Курсовете имат продължителност пет дни и се провеждат във всички околийски центрове. За ръководителки на курсовете околийските училищни инспектори избират действащи детски учителки от детска градина или дневен детски дом или те го ръководят. Детските учителки от града, в които се организира курсът, се включват с лекции и практически упражнения. Околийският училищен инспектор също участва в курса с лекция на тема: „Цел и значение на лятната детска градина“. Теоретичната подготовка се състои от 19 часа. Учебният план включва следните дисциплини:

1. Възрастови особености на детето от 3 до 5 години.

2. Възрастови особености на детето от 5 до 7 години.

3. Цел и задачи на лятната детска градина.

4. Организация на лятната детска градина и дневните домове. Дневен режим.

5. Избор на помещение за занимални и спални зали и тяхното обзавеждане.

6. Разучаване на подходящи за възрастта на децата приказки.

7. Разучаване на подходящи за възрастта игри.

8. Разучаване на подходящи за възрастта песни.

9. Ръчна работа.

Практическите упражнения се провеждат по групи. Всяка група посещава два дни от 8 до 12 часа детска градина или дневен детски дом и един цял ден дневен детски дом, ако има такъв в населеното място, където се провежда курсът. Всяко наблюдение завършва с конферирane. [ЦДА-ф. 142, оп. 5, а.е. 36, 40–41]. Макар продължителността на курса да не е голяма, Министерството се стреми да включи в учебния план важни дисциплини, които да обхващат интересна проблематика. Разбира се, че продължителността на курса е изключително кратка. Този срок се дължи на липсата на финанси.

Окръжното, което изпраща Министерството във връзка с курса, съдържа и списък на българска педагогическа и програмна литература. По този начин се дава възможност на учителките в летните детски градини сами да си повишават квалификацията.

През есента на 1947 г. в София се организира по идея на МНП конференция с цел официално да се установи методът на работата в детските градини. На тази конференция присъстват представители на Министерството, на Университета, преподаватели от Софийския институт за детски учителки. Значителна част от присъстващите се изказват в защита на метода на проектите. Най-големи негови привърженици се оказват бившите директори на частните курсове за подготовка на детски учителки, функционирали пред 9.IX.1944 г. – П. Касабова и проф. Д. Кацаров [Манова-Томова, 1948, 804].

Доста детски учителки също се обявяват в защита на метода на проектите. Други смятат, че трябва да се преустрои възпитателната работа в детските градини съобразно съветския опит, като се промени най-вече режимът [ ].

Особено място сред формите за квалификация на учителите по това време заемат конгресите на Съюза на работниците, проведени през 1945 и 1947 г. Секцията по предучилищно възпитание към Българо-съветското дружество в София става разпространител на съветския опит. Активна дейност в нея развиват София Аврамова, Рада Димитрова,Йовка Добрева, Маргарита Чернева и др. В секцията се провеждат дискусии по проблеми, свързани с приложението на съветската теория и практика в нашите детски градини [Манова-Томова и Чанджи, 1982, 58].

В началото на 1948 г. в МНП са направени известни промени в прегрупиране на някои сродни отдели. Двете отделения предучилищно и първоначално образования се обединяват в едно. За главен инспектор е назначена В. Манова, чиято дейност се подпомага от двама организационни работници. Заемането на този пост от В. Манова също изиграва роля за реформирането

на предучилищното възпитание. Още през пролетта на 1948 г. се организират конференции за преустройване на възпитателната работа в детските градини. На тях се обсъжда „какъв да бъде планът за възпитателната работа, в какъв ред трябва да се вписват задачите, как да се подбират тези задачи, как да се отчита изпълнението им“ [Аврамова,1959, 19].

През същата година е публикувано първото „Упътване за работата в детските градини“ [Упътване…, 1948]. То е първият програмен документ за детските градини, издаван от Министерството на народната просвета. С него управляващите целят да преустроят педагогическия процес по съветски образец.

За да се приложи упътването успешно в практиката просветното ведомство решава да организира редица квалификационни форми с детските учителки. Затова след отпечатването му, Образователното министерство изпраща окръжно от 5 април 1948 г., с което информира за курсовете, които трябва да се проведат с инспекторите по предучилищно възпитание [Окръжно на МНП от 5.04.1948, 96]. Няколко дни по-късно отново с окръжно то уведомява, че техният брой трябва да бъде 15 [Окръжно на МНП от 24.04.1948, 65]. По това време в цялата страна има 15 инспектори по предучилищно възпитание. От това става ясно, че просветното ведомство настоява всички инспектори да се включат в обсъждането на първия програмен документ. В тази връзка МНП организира опреснителни курсове с детските учителки. Такъв курс се организира в София от 22 до 28 април 1948 г. В него участват детски учителки от Южна България, Силистренска, Добричка и Плевенска учебна околия, които са завършили частните курсове за подготовка на детски учителки на Пенка Касабова и проф. Димитър Кацаров [Окръжно на МНП от 14.04.1948, 98].

Вторият опреснителен курс се провежда от 10 май до 17 май същата година. В двата курса лекции изнасят следните преподаватели от Института за детски учителки в София: Александра Деянова, Маргарита Чернева, София Аврамова, Елена Тасева, Вера Начева-Петкова. В курса преподават още Ана Узунова„ Екатерина Ненова и Мара Пенкова [ЦДА – ф. 142, оп. 5, а. е. 48., 152].

Освен в столицата опреснителни курсове се провеждат и в провинцията – Варна, Враца, Плевен, Русе, София, Пловдив, Стара Загора, Габрово, Сливен и Бургас. Те се организират от 10 до 25 ноември и са предназначени само за нередовни детски учителки [ЦДА – ф. 142, оп. 5, а. е. 49, 23]. От това следва, че управляващите полагат грижи да се обсъди „Упътването за работата в детските градини“, което регламентира педагогическия процес в детските градини. В зависимост от длъжността и квалификацията на педагогическите кадри се провеждат отделни курсове за инспектори, редовни и нередовни детски учителки, които са и с различна продължителност.

През 40-те години на миналия век у нас не се издава достатъчно педагогическа и методическа литература за предучилищните заведения. Програмите за възпитателната работа в детските градини, издавани по това време,

са с недостатъчно образователно съдържание, в резултат на което нашите педагози изпитват затруднения при организирането на педагогическия процес в детските градини От 1948 година настъпват значителни изменения във възпитателната работа в детските градини, което създава условия за подобряване на съдържанието, формите и методите за усъвършенстване на квалификацията на детските учителки. За да могат правилно детските учителки да осъществяват възпитанието и обучението на децата, те трябва да имат необходимата педагогическа и методическа компетентност. Този факт е оценен от министерството на образованието, което решава да потърси освен курсовете и други възможности за повишаване на квалификацията на учителите не само в детските градини, но и на работещите в другите образователни степени. В страната започват да се организират педагогически съвещания, конференции, конгреси. Те изиграват също важна роля за професионалното развитие и усъвършенстване на предучилищните педагози.

References:

1. Avramova, B.(1959): 15 godini preduchilishtno vaspitanie. V: 15 godini narodno obrazovanie. Sb. Statii. S. Narodna prosveta, 1959.
2. Povsemestni uchitelski konferencii (1945). Uchilishten pregled, 1944, kn 5-10.
3. Detskite uchilishta i duhat na novoto osvoboditelno vreme (1944). Okrazhno № 427 ot 6.XII.1944 r.-Uchilishten bydzhet I administraciya, 1944, kn. III.
4. Kasabova, P. Preduchilishtnoto obrazovanie prez poslednite dve godini (1947).-Uchilishten pregled. – 1947, kn. 5-6.
5. Kasabova, P. Preduchilishtno obrazovanie (1945). Doklad pred Visshiya ucheben savet na 29.V.1945 g.-Uchilishten pregled, – 1945, kn. 2-3.
6. Manova-Tomova, V. (1945): Metodi na preduchilishtnoto vaspitanie. – Uchilishten pregled, 1948, kn 10.
7. Makedonska, S. I M. Chandzhi.(1948): Savetskata preduchilishtna pedagogika i razvitieto na preduchilishtnoto obrazovanie u nas. V:100 godini preduchilishtno vaspitanie v Balgariya, S. 1982.
8. Okrazhno (1948) Okrazhno na MNP ot 24.04.1948 g.-CDA, F. 142, op. 55, a. e. 36.
9. Okrazhno (1948|) Okrazhno na MNP ot 5. 04. 1948 g. –CDA, f. 142, op. 5., a. e. 36.
10. Okrazhno (1948). Okrazhno na MNP ot 14.04. 1948.CDA, f. 142, op. 5. A. e. 24.
11. Upatvane za rabotata v detskite gradini.S., Narodna prosveta. 1948.
12. CDA- f.142, op. 5, a.e. 36.
13. CDA – f.. 142, op. 5, a. e. 49.
14. CDA – f. 142, op. 5, a. e. 48.
15. CDA-f. 142, op. 7. a.e. 4.
16. Chakarov, N. i V. Nacheva-Petkova, Istoriya na preduchilishtnoto vaspitanie v Balgariya, S. 1961.

ПРОЕКТЪТ – ФОРМА ЗА ОВЛАДЯВАНЕ НА ОСНОВИТЕ НА ГРАЖДАНСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Снежана Лазарова

THE PROJECT – FORM OF MASTERING THE FOUNDATIONS OF CIVIC EDUCATION

Snezhana Lazarova

ABSTRACT: Civic education plays an important role in the formation of adolescents as competent and responsible citizens actively involved in the life of God. To accomplish this, students need to acquire sufficient knowledge of the subject of civic education and be able to apply theoretical knowledge in practice. Favorable opportunities for acquiring the necessary social and civic competencies provide project training.

KEY WORDS: civic education, project training, social and civic competences

Изследването е финансирано по проект № РД-08-130/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Съвременният живот се характеризира с динамични социални промени, глобализация, интензивно общуване между хората и използване на новите информационните и комуникационни технологии. Тези предизвикателства налагат промени във всички сфери на живота, включително и в образованието. Основа на новата образователна реформа са приетият Закон за предучилищното и училищното образование (в сила от 1.08.2016 г.), както и Държавните образователни стандарти (ДОС), които имат за цел да отразят настъпилите промени и да отговорят на очакванията на обществото за по-качествен и пълноценен образователно-възпитателен процес.

Основната цел на училищното образование е да се образоват и възпитат мислещи и креативни млади хора, придобили „компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности“ [3]. Това доказва актуалността и съществената роля на гражданското образование за развитието на младите хора и формирането им като компетентни граждани.

Два от приетите ДОС имат отношение към гражданското образование: Държавният образователен стандарт за общообразователна подготовка (Наредба № 5/ 30.11.2015) и Държавният образователен стандарт за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование (Наредба № 13/ 21.09.2016).

В ДОС за общообразователната подготовка се посочва, че тази подготовка се осъществява чрез общообразователните предмети. Всеки учебен предмет е свързан основно с една от ключовите компетентности, които са в съответствие с Европейската референтна рамка за ключовите компетентности за учене през целия живот, приета с Препоръка на Европейския парламент и на Съвета от 18 декември 2006 г. Акцент в новите учебни програми са компетентностите. Тяхното придобиване осигурява необходимите знания и умения а подрастващите, които ги правят способни да вземат решения, да правят избор, да се развиват. Едни от тези компетентности са социалните и гражданските компетентности, а водещо място за изграждане на тяхната основа в началния етап на основната образователна степен имат предметите околен свят и *човекът и обществото*. Социалните и гражданските компетентности са съществен съдържателен компонент на гражданското образование. Придобиването им дава възможност за общуване с други хора, без да се провокира конфликт, позволява да се участва пълноценно в обществения живот въз основа на познаването на социалните и политически концепции и структури.

В Наредбата за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование са посочени целите на гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование, откъдето може да се изведе и конкретната цел на гражданското образование, а именно „изграждане на автономна и активна личност, която:

- разбира и отстоява общочовешките ценности, ценностите на демокрацията и човешките права, участва в социалния живот по отговорен и ефективен за себе си и за обществото начин;
- познава институциите, структурата и процедурите на демократичното общество;
- зачита значимостта на всяка човешка личност, признава правото и ценността на различието, приема равнопоставеността на всички в общото социално пространство;
- взаимодейства с членовете на семейството си, общността и другите хора по конструктивен и уважителен начин;
- изразява обосновано и критично гражданската си позиция;
- взема самостоятелни решения, проявява инициативност и способност да си поставя цели, да планира и да обосновава действията си;
- носи отговорност за поведението си и оценява влиянието на постъпките си за своя живот и този на другите хора“ [1].

Посочените в Наредбата рамкови изисквания за гражданско образование определят знанията, уменията и отношенията, които учениците трябва

да са придобили в края на началния етап от училищното образование и които надграждат компетентностите от общообразователната подготовка. Те са разпределени в седем области на компетентност – Междуличностни взаимоотношения; Социална среда; Права на човека; Демократично гражданство; Идентичности и различия в обществото; Власт, политика и демократични ценности; Социална политика, Справедливост и солидарност.

В основата на гражданското образование винаги са стояли и стоят правата на гражданина. Именно в резултат на гражданското образование подрастващите се подготвят за активно, компетентно и отговорно участие в обществения живот въз основа на познаването и зачитането на човешките права и отговорности и законите на страната. Предложената в рамковите изисквания тематичната област *Права на човека* и обвързаните с нея знания, умения и отношения, осигуряват познаването на „основни права на човека и права на детето, както и основни организации и институции в тяхна подкрепа, и уменията на учениците „да свързват правата със задължеията, като се отнасят с отговорност и толерантност при отстояване на правата си – сътрудничество и себеотстояване“ [1].

Придобиването на тези знаия и умения от областта на гражданското образование се предлага да се осъществи в часа на класа, чрез разнообразни дейности и работа по проекти.

Възможностите за работа, свързана с проблемите на гражданското образование в часа на класа, обаче са ограничени, тъй като по учебен план за този час са отредени годишно 32 учебни часа, в рамките на които е необходимо да се придобият знания и умения в различни тематични области.

Недостатъчното учебно време, от една страна, и от друга – необходимостта от изграждане на компетентни личности за съвременното общество, способни да се вписват адекватно в него, да го управляват и поддържат в контекста на устойчивото развитие на обществото, налага необходимостта от съчетаване на урочната и извънурочната дейност. Това може да се осъществи чрез изпълнението на проекти.

Проектната форма е подходяща за постигане на по-добра осмисленост и завършеност при овладяване на знания, умения и отношения от областта на гражданското образование. Използването ѝ в обучението допринася за повишаване на познавателния интерес и активност на учениците, тяхната рефлексия и умение да прилагат усвоените знания на практика. В хода на проектната дейност учениците развиват редица умения: да планират работата си, да вземат обосновани решения, да проявяват активна гражданска позиция. На учениците се предоставя възможност да участват в изпълнението на разнообразни дейности, свързани с планиране, организиране, проучване, изпълнение, събиране на информация от различни източници, прояви на сътрудничество, взаимопомощ и критично мислене [2].

Предложеният проект „Нашите права и задължения“ допринася за допълване и осмисляне на информацията, свързана с правата на детето и граж-

даните на Република България, включена в учебното съдържание по околен свят и човекът и обществото (3. клас) и за изграждане на необходимата основа от граждански знания и умения, които да доведат до формирането на социални и граждански компетентности, необходими на съвременната личност през целия живот.

Цел на проекта: запознаване с правата на гражданите, правата на детето и основни институции, свързани с тяхната защита, за да се подготвят учениците като отговорни граждани на страната.

Задачи:

1. Запознаване с основни права на детето, документи за правата на детето и институции, свързани с тяхната защита.
2. Запознаване с основни права на гражданите.
3. Запознаване с местните и основните държавни институции и техните функции.

Очаквани резултати:

По отношение на знания: Да систематизират и да обобщават знанията, свръзани с правата на детето и гражданите, като ги обвързват със съответните задължения.

По отношение на умения: Да намират, подбират, обобщават и систематизират информация от различни източници по темата.

Да развиват социални и личностни умения за отстояване на собствените права и защита правата на другите; да тълкуват действия в ситуации, свързани с нарушаване и защита на правата.

Отношения: Възпитаване на толерантност и търпимост, взаимопомощ, възприемане на съучениците като равностойни партньори.

Съдържание на проекта: За реализирането на проекта се използват темите, включени в учебното съдържание по околен свят и човекът и обществота, свързани с правата и задълженията на ученика, с правата на детето и с правата на гражданите на Република България; както и темите, свързани с основните държавни институции в страната.

Първият етап от проекта е обвързан с темите за семейството и училището, включени в учебното съдържание по околен свят.

В хода на първия етап са включени следните дейности:

– запознаване с основни права на детето: правото на име (представяне на учениците – техните имена и значението им, имената на техните родители, братя или сестри, което дава възможност вниманието им да се насочи към първото им право – правото на име); правото на семейство, на образование, на мнение, на здравни грижи;
– изготвяне на постер, на който се записват имената на децата от класа и тяхното значение;
– изяснява се понятието право и се обсъждат правата на децата в семейството и училището въз основа на ситуаци и проблемни въпроси.

В края на първи етап всяко дете изготвя албум, в който представя себе си, семейството си, училището и записва свои права и отговорности, които трябва да спазва в тези институции.

Вторият етап от проекта се осъществява след изучаването на темите, свързани със семейството, училището, правата и задълженията на учениците.

Работата по проекта включва разнообразни дейности:

– обсъждат се права на детето, като се използва адаптираният вариант за деца (в книгата „Моите права са мои отговорности“ на фондация „Изкуство, култура, деца“ с автор С. Таушанова) на Конвенцията на правата на детето. Акцентира се, че всяко право е обвързано със съответно задължение;
– учениците се разделят на три екипа, които представят на постери права и задължения: в семейството; в училището; в други социални общности (танцов състав, хор, отбор и др.);
– провежда се среща със специалисти от отдел за закрила на детето, от полицията, чрез която учениците обогатяват познанията си за правата на детето, задълженията и действията, които трябва да предприемат, когато правата им бъдат нарушени, институциите, от които могат да получат помощ – държавна агенция за закрила на детето, отдел за закрила на детето към всяка община, полиция;
– поставя се задача на учениците да изготвят постер, на който чрез снимков материал да представят нарушени, права на децата; въз основа на изготвените постери след това се обсъждат права на детето, които са нарушени и варианти за действия в такива ситуации;
– ситуационни игри, свързани с възможни конфликтни ситуации, с прояви на дискриминация на възрастни спрямо деца и на деца спрямо деца, в резултат на което децата се научават как да реагират, към кого могат да се обърнат за помощ, както и да възприемат правата си като отговорност, което е предпоставка за разбирателство и коректност в ежедневните им взаимоотношения;
– посещение на отдел за закрила на детето, където учениците се запознават с дейността на специалистите, които помагат на деца, чиито права са нарушени;
– провежда се дискусия на тема: „Защо правата на децата трябва да са записани?“

В края на този етап може да се проведе вечер под надслов „Аз имам права и задължения“, на която учениците представят пред своите родители и гостите познанията си относно правата и задълженията на децата, както и институциите, които са свързани със защита правата на детето.

В третия етап от проекта се акцентира на запознаването на учениците с някои от правата и задълженията на българските граждани, както и с основните държавни институции и техните функции.

В хода на работата се изпълняват следните дейности:

- учениците, разпределени в екипи, представят права и задължения на различните етнически общности в страната, като събират информация от родители, близки и познати. На тази база се достига до извода, че правата и задълженията на всички граждани на страната са еднакви;
- проучване на информация за Конституцията на страната – кога е създадена първата българска конституция; какви основни права и свободи на гражданите са залегнали в нея; Конституцията от 1991 – съдържание; акцентира се на права и задължения на гражданите,
- проучване на основна информация за държавните институции, свързана с техните функции: Народно събрание, Министерски съвет; като източници на информация може да се използват сайтът на Народното събрание, Конституцията; енциклопедии;
- обсъждане на тема: „Как се създава един закон?“
- игра „Нашият парламент“;
- писане на писма до различни институции, свързани със съобщаване и решаване на проблеми по отношение на нарушени права на граждани, благодарствени писма за оказана помощ и др.;
- провеждане на дискусии, в които се обсъждат казуси, свързани с нарушени права на деца и граждани, като се предлагат варианти за решаване на проблема.

В края на работата на този етап се издава брошура, в която се представя информация за основните държавни институции и техните функции; за правата и задълженията на гражданите според Конституцията; изготвени от учениците материали, свързани с правата и задълженията на гражданите и кръстословици, ребуси, гатанки, игри, свързани с темата.

Работата по проекта приключва с представителна изява пред родители и гости. За целта се подготвя презентация, чрез която се представя дейността по проекта, провежда се викторина, свързана с правата на децата и на гражданите, основните институции в страната, свързани със защитата на правата им, чрез ролеви игри се представят различни казуси и се предлага решение за всеки от тях.

Проектът дава богати възможности учениците да задълбочат познанията си за правата на детето, да обогатят знанията си за правата на гражданите, да се запознаят по-обстойно с основните държавни институции в страната и техните функции, както и да формират умения за защита на собствените си права и правата на другите. В условията на активна познавателна дейност учениците по-добре осмислят и прилагат наученото на практика, имат възможност да изказват мнение и да проявяват лично отношение по разглежданите проблеми. По този начин проектното обучение съдейства подрастващите да усвоят основни знания и умения от областта на гражданското образование, които ще им бъдат необходими през целия живот.

References:

1. Naredba № 13 от 21.09.2016 za grazhdanskoto, zdravnoto, ekologichnoto I interkulturnoto obrazovanie. – DV, br. 80/11.10.2016
2. Peycheva, J, S. Lazarova. Proktat kato didakticheski instrument za ovladjavane na klyuchovata kompetentnost iniziativnost i predpriemchivost. http://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/cp16/6.2/6.2-3.pdf, pp.16-21
3. Zakon za preduchilistnoto I uchilistnoto obrazovanie. 2016

СОЦИАЛНОТО РАЗВИТИЕ НА ДЕЦА С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ В ПРИОБЩАВАЩА СРЕДА

Снежана Х. Николова

SOCIAL DEVELOPMENT CHILDREN'S WITH MENTAL RETARDATION IN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Snezhana H. Nikolova

ABSTRACT: This article is devoted to a special pedagogy problem – the social development of mentally retarded children in an inclusive environment. In the spirit of the new philosophy of education – inclusive education – before the Bulgarian school, there is the challenge of becoming a place where difference is a value that must be respected. It is imperative to build an inclusive environment so that each child develops optimally its capacity. Today, more than ever, attention should be paid to identifying the opportunities and strengths of children with mental retardation, to apply inclusive pedagogical practices so that these children feel valued, respected and understood.

KEY WORDS: social development, children with mental retardation, inclusive environment

Изследването е финансирано по проект № РД-08-128/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Епископ Константин Преславски".

В България съществуват множество научни изследвания и разработки, свързани с умствената изостаналост. Дълги години при изучаването на умствената изостаналост вниманието на учените е насочено към причините за това нарушение, както и към патологичните му проявления. И днес често употребявани са термини като дефект, увреждане, нарушение, недостатък, отклонение, недоразвитие и други подобни. Познати са два основни модела при разглеждането на нарушенията на интелектуалното развитие.

Медицински модел на умствената изостаналост. Едно от ключовите понятия според В.Радулов (2007) е *недостатъчност* (от англ. – impairment). Американските учени Сайгълмен, Венгроф и Спенхел (1984) я определят като

„неточно идентифицирано увреждане, засягащо основни функции на орган или система“. Чрез това понятие се констатира единствено влошеното състояние на конкретен орган или част от телесна система, то няма отношение към възможностите за обучение на засегнатите лица.

Второто значимо понятие е *затруднение* (от англ. – handicapped). То се определя като „ограничения във функциите на индивида като резултат от някаква недостатъчност“. Тук могат да се отнесат всички трудности, които детето среща – в ориентацията си, при четене и писане, при осмисляне на речта, при общуване, при ежедневните дейности и пр.

Третото понятие е *увреждане* (от англ. – disability). Според В.Радулов (2007), в българския език се е наложило и придобило гражданственост понятието *инвалидност*. Той приема формулировката „увреждане“ като еквивалент на инвалидност. В България в закона за социална интеграция на хора с увреждания (2005) в допълнителните разпоредби за „увреждане“ се приема всяка загуба или нарушаване в анатомичната структура, във физиологията или в психиката на даден индивид. По смисъла на този закон (изм. 2009) „човек с трайно увреждане“ е лице, което в резултат на анатомично, физиологично или психическо увреждане е с трайно намалени възможности да изпълнява дейности по начин и в степен, възможни за здравия човек, и за което органите на медицинската експертиза са установили степен на намалена работоспособност или са определили вид и степен на увреждане 50 и над 50 на сто.

Трябва да се има предвид, че от гледна точка на обучението „недостатъчността при определени условия може да прерасне в увреждане (инвалидност) и обратно“ [2:61]. Има два начина за това – медицински (в резултат на влошаване на състоянието) и немедицински (свързан с това децата с умствена изостаналост да са наясно с очакванията на обществото за техните способности). Изобщо между ключовите понятия, свързани с увреждането, съществуват сложни зависимости – „недостатъчност, затруднение и увреждане, от една страна; подходите към потребностите, а така също грижите и обучението, от друга“ [пак там:62].

Терминологията, характерна за *медицинския модел на умствената изостаналост*, е клинична по своята същност. Обикновено чрез употребата на тези термини се отразяват предимно негативните качества на индивидите. Обществото възприема децата с различни увреждания (включително и тези с умствена изостаналост) като болни. Поставянето на етикети травмира и комплексира децата, пречи им да функционират оптимално.

Медицинският подход има широко приложение в клиничната практика. Проявява се в следните области (Бричин, 1980):

- ✓ диагноза и нейното разясняване и обяснение
- ✓ прогноза – предвиждане развитието на състоянието и резултатите
- ✓ лечение – облекчаване на симптоматиката, бъдещия живот, справяне с допълнителните усложнения, намаляване прогресирането на заболяването

✓ генетична консултация
✓ медицинско проучване на нови лечения, медикаментозна терапия, процедури и технологии
✓ превенция на заболяването.

Медицинският модел е особено важен в случаите, когато се отнася до заболявания (текущи мозъчни, неврологични, соматични и др.), които съпътстват умствената изостаналост. Тогава се налага комбинирането на различни методи, форми и средства за въздействие – медицински-терапевтични, психологически-педагогически, социални и пр. Този модел е работещ при диагностиката и диференциалната диагностика на умствената изостаналост, както и по отношение на нейната профилактика и превенция. В някои случаи обаче (като някои хромозомни нарушения) след поставянето на диагнозата възможностите на медицинския модел са изключително ограничени. В такива ситуации „не са много медицинските решения, които лекарят може да предложи на детето и неговите родители. Всъщност единственото решение, което медицинският модел може да предложи, е детето да се адаптира към изискванията на средата“ [3:64].

Социално-педагогически модел на умствената изостаналост. За първи път този модел е описан през 1968 г. от Иржи Дан, който не е съгласен с етикетирането на децата с нарушения и отхвърля медицинския модел. Според Д.Цокова (1997), същественото в социалния модел е обстоятелството, че на преден план излизат не групите деца според вида на тяхното увреждане, а според степента на увреждането, т.е. деца с лека, умерена, тежка и дълбока степен на увреждане. Социално-педагогическият модел обединява всички деца с нарушения в едно ново понятие в зависимост от трудностите, които те срещат в обучението – *деца със специални образователни потребности*.

Същността на социално-педагогическия модел по думите на З.Добрев (2002) се изразява в „коренна промяна на социалния статут на лицата с умствено недоразвитие с цел подобряване качеството на техния живот. Този модел се определя като принципно нов подход, ново отношение към тези личности на всички етапи от тяхното формиране, социална и професионално-трудова реализация“ [1:53]. От значение тук са потребностите на отделната личност и осигуряване на съответните условия за тяхното удовлетворяване.

В съответствие със социално-педагогическия модел в България през последните години се осъществяват значителни промени в образованието, с цел да се създаде гъвкава и модифицирана система за предучилищно и училищно обучение (и възпитание) на децата и подрастващите с различни нарушения. Дългогодишният опит, натрупан от системата на специалното образование свидетелства за това, че както децата в норма, така и тези с умствена изостаналост притежават възможности и потребности за приобщаване към различните форми на образование труд и култура. Независимо от постоянните промени в политическата, икономическата и социалната уредба стои много важната задача, с която трябва да се справяме: да се признае безуслов-

ната ценност на всяка личност (в това число и на тази с увреждания), да се осигури правото да бъде защитена от държавата и всички нейни институции.

Социално-педагогическият модел по определението на З.Добрев (2002) е „една нова парадигма". В основата му е поставено не нарушението и последиците от него, а личността на детето и нейните потребности. Всяко нарушение променя динамиката на потребностите на индивида. Днес обаче се приема, че „основната разлика между норма и нарушение не се състои толкова във формалните критерии и показатели, в училището и в обществото, колкото в специфичните и индивидуалните потребности на личността" [2:67].

Появата и утвърждаването на социално-педагогическия модел доказва, че съществуват морални, социални и разбира се образователни доводи за съвместно обучение на децата с умствена изостаналост и техните връстници в предучилищните и училищни заведения. Едно от най-значимите права на тези деца е правото им на образование. Ние като общество им дължим възможността да живеят и се развиват, да се обучават, възпитават и разкриват своя потенциал като пълноценни граждани на обществото. Тези идеи са залегнали в новата образователна политика на Министерството на образованието и науката към децата със специални образователни потребности, голяма част от които са децата с умствена изостаналост. Те намират израз в редица нормативни документи и актове като: Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015 г.); Закон за предучилищното и училищното образование (2015 г.); Закон за интеграция на хората с увреждания; Наредба №1 от 23.01.2009 г. за обучението на деца и ученици със образователни потребности и/или с хронични заболявания; Наредба за изменение и допълнение на Наредба № 1 от 2009 г. от 04.08.2015 г. за обучението на деца и ученици със образователни потребности и/или с хронични заболявания; Наредба за приобщаващото образование (2017 г.); национални планове, програми и стратегии за интегриране на децата и хората с различни увреждания.

Тези документи са съобразени и следват категоричните послания на всички нормативни актове и декларации, приети в Европейския съюз и ООН, касаещи образованието като Декларацията и рамката за действие от Саламанка по проблемите на специалното образование (1994), Рамката за действие от Дакар (2000) и др.

В Декларацията „Образование за всички" (1990) се посочва, че „лицата с отклонения изискват специално внимание в процеса на обучението. Необходимо е да се предприемат мерки за осигуряване на еднакви условия за образование на лицата с отклонения от всички категории като съставна част на образователната система."

С промените в законовите актове в системата на образованието и приемането на Национален план за интегриране на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета категорично се отхвърли остарялото становище за съществуване на

„необучаеми“ умствено изостанали деца и се възприе становището, артикулирано от Н. Банк-Микелсен (1995), че „дори и децата, засегнати най-тежко, са податливи на възпитание и трябва да са обект на задължително образование, равностойно на това, което е валидно за другите деца в дадена страна“.

На съвременния етап на развитие на образователната система на преден план изпъкват задачите, свързани със създаване на условия за развитие на личността на всяко дете в съответствие с особеностите на психическото и физическото му развитие и в зависимост от неговите способности и таланти. Това в пълна степен се отнася и за децата и учениците с умствена изостаналост.

В допълнителните разпоредби на Закона за предучилищното и училищното образование (2015) са дадени следните уточнения за образователна среда, приобщаващо образование и ресурсно подпомагане на деца и ученици:

Образователна среда – съвкупност от условия, фактори и елементи, гарантиращи ефективно протичане на образователния процес и активно взаимодействие на всички заинтересовани страни за постигане на устойчивост при функционирането на системата на предучилищното и училищното образование.

Приобщаващо образование – процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността.

Ресурсно подпомагане на деца и ученици – осигуряване на обща и допълнителна подкрепа, основана на оценката на потребностите на децата и учениците, което включва осъществяване на дейности от специалисти, насочени към личностно развитие на децата и ученици със специални образователни потребности, и с оглед постигане на целите, заложени в плановете за подкрепа и в индивидуалните им учебни програми.

В духа на новата философия в образованието – приобщаващото образование – пред българското училище застава предизвикателството да се превърне в място, където различието е ценност, която трябва да се уважава. Наложително е да се изгражда приобщаваща среда, така че всяко дете да развие оптимално своя капацитет. Днес повече от всякога трябва да се обръща внимание на идентифицирането на възможностите и силните страни, които притежават децата със специални образователни потребности, да се прилагат приобщаващи педагогически практики, така че тези деца да се чувстват оценени, уважавани и разбрани. Трябва да се търсят възможности за адаптиране на образователните институции и на педагогическите специалисти, работещи в тях към промените и предизвикателствата в заобикалящия свят. Необходимо е разчупване на стереотипите в учебно-възпитателния процес, посредством прилагане на повече и разнообразни средства, подходи и методи за подпомагане процеса на приобщаване на „различните“ деца към средата

от връстници, обучавани в масовото училище. Това обстоятелство е особено значимо в контекста на тезата, че чрез подходящи методи и средства, в условията на подкрепяща среда, могат да се постигнат добри резултати както в образователното, така и в социалното и житейското функциониране на децата с умствена изостаналост.

Настоящата статия безспорно е посветена на значим за специалната педагогика проблем – социалното развитие на децата с умствена изостаналост в приобщаваща среда.

Социалното развитие на детето е сложно и многоаспектно явление. То представлява организацията и подготовката на детето за ефективен социален живот и неговата готовност за самостоятелна социална практика и взаимодействия в обкръжаващата действителност. Съществено за социалното развитие е взаимодействието между детето и заобикалящата го микро и макро среда. Въздействието на социума върху развитието на съзнанието и осъзнаването на собственото „Аз“ има целенасочен характер и се осъществява с всички налични средства.

Социалното развитие на детето е изключително важен процес, тъй като по думите на Елконин (1995), „в детството у човек се формира самосъзнанието и започва натрупването на първите представи за самия себе си; възникват устойчивите форми на социално взаимодействие, моралните и социалните норми на своята култура се усвояват до такава степен, че става възможно самостоятелното построяване на поведенчески актове“.

В научната литература проблемът „*социално развитие*“ се анализира от различни аспекти. В своите разработки Л. С. Виготски анализира влиянието на заобикалящата среда, хората и културата върху развитието на децата. Той разглежда специфичните за човека висши психични процеси, които първоначално съществуват във външната за психиката среда и по-късно, в процеса на интериоризация, се превръщат в индивидуални психични процеси. Според него обучението е пряко свързано с развитието и е най-плодотворно, когато протича в границите на сензитивния, оптимален за това период. Детското развитие се осъществява в социума и затова социалната среда играе основна роля във всички аспекти на детското развитие. Напредъкът на децата се основава на връзката и отношенията им с техните връстници и с възрастните. Л. С. Виготски твърди, че обучението на детето никога не започва на празно място – то започва дълго преди да започне обучението в училище. Детето постъпва в училище на определен етап от своето развитие, притежавайки определен обем от знания, умения и навици, получени от обкръжаващата го социална среда, към която то принадлежи. Ученият е един от първите, които застъпват идеята децата със специални потребности да се обучават заедно с децата в норма. Неговата идея е, че щом децата с увреждания контактуват с другите, нормални за културата и възрастта си връстници и наблюдават тяхното поведение, умения и култура, те имат по-голям шанс да се адаптират към тях, отколкото ако контактът им и съответно опитът им с нормалните

за средата норми (изисквания) е ограничен. Обратно, контактът само с други техни връстници, които също имат увреждания (подобни или различни), ще ги ограничи и ще ги лиши от възможността да се запознаят с действителните принципи и разбирания на културата.

Следователно важно значение за формирането на детето в социално-нравствен аспект е то да расте в среда на връстници и възрастни, изградена на основата на доброволност и равенство на социалните позиции. Не е достатъчно наличието само на социална среда въобще и на близкото семейно обкръжение. Социалното формиране на детската личност се осъществява в условията на колективни взаимодействия. Те създават нравствени отношения, в резултат на които се изграждат нравствени потребности.

Теориите за социалното научаване (Пиаже, Бандура и др.) акцентират върху ролята на когнитивните (познавателните) и социалните фактори за стимулиране, за непрекъснато и трайно обогатяване на социалните действия на детето – неговите представи за нормите на поведение, свързани с половата принадлежност се обсъждат във връзка с полово различните поведения; представите за себе си – във връзка със самооценката; моралните аргументи се съотнасят към компетентността на детето да гради взаимодействия с децата и възрастните, да разбира моралните и социални норми на обществото. В този смисъл е необходимо използването на всички ресурси на социалната среда, за да може още от най-ранна възраст на детето да се осигурят условия за формиране на качеството „социалност“ и социални действия, необходими за цялостното му социално развитие.

Социалното формиране на детето, според Б.Г.Ананьев (1980), не спира до изграждането на неговата личност като субект на общественото поведение и комуникациите. Едновременно с това то е и процес на развитие на детето като субект на познанието и дейността. Важно значение при усвояване на социален опит играе дейността. Чрез нея се формира отношение към околната среда, към труда като социална дейност и др. Когато това отношение се превърне в потребност на детето, може да се твърди, че са формирани социални мотиви и психически качества на социално поведение, дисциплина, самостоятелност и отговорност. Може да твърдим, че детето е социално ориентирано и готово за училищно обучение ако свободно общува с връстниците си и с възрастни; осъзнава и приема социалната позиция „ученик“; формирано е социално поведение и приобщаване към общочовешки ценности.

Сензитивен период по отношение на социалното развитие на детето е предучилищната възраст и дейностите при опознаване на социалния свят. Социалното развитие е едновременно цел, процес и резултат, разгръщането на които зависи от редица фактори – личностен потенциал, семейство, социално положение, обществени предизвикателства и др. Едновременно с това, определящи социалното развитие на детето са когнитивно-комуникативните, дейностно-творческите и мотивационно-емоционалните елементи на общото му развитие. Детето развива своите социални и емоционални

умения чрез взаимодействието си с хората около себе си (родители, учители, връстници).

В ранна яслена възраст „социални отношения“ са свързани със задаване на елементарни потребности. Реални взаимовръзки със социума се появяват с възникването на първичните явления на самосъзнанието. От особено значение в този период е активното използване на опита. Човешкото самосъзнание и съзнание е резултат от социалното научаване, наличния индивидуален опит усвоения социален опит отразени в активността, средата и ситуациите на „включване“ на детето в социалните отношения.

Условията, в които детето расте и се развива неговата психика, оказват значително влияние при социализацията и възпитанието му. Дейностите, съпровождащи детското развитие, се сменят по закономерен начин под влияние на условията на живот и възпитанието. Чрез тях детето усвоява обществен опит, който включва знания, умения и компетентности. Децата от предучилищната възраст растат и се възпитават в определена социална среда. Това е време на интензивно физическо и психическо развитие, когато адаптирането към социалната среда се осъществява чрез общуването и социалните контакти с другите хора.

Социалното възпитание на подрастващите се развива и оформя под въздействието на различни субективни фактори. Превръщането на детето в полезна за обществото личност е свързано с условието, че то трябва да живее с хората, да общува с тях, да взаимодейства със света около себе си, да се възпитава от възрастните.

Взаимодействието със социалната микро и макросреда оказва съществено въздействие върху развитието и формирането на личността. Всяка личност, индивидуално и участвайки заедно с други личности в различни общности, създава и променя социалната среда. Това става чрез дейностите, които извършва детето в своя живот – игра, учене, труд, общуване. Важна роля във взаимодействието със социалната среда играят потребностите, мотивите и жизнените ценности на детето, неговият опит, психологическите му характеристики и ориентации.

Игровата дейност е първична и доминира в предучилищна възраст. Чрез нея детето най-рано отразява околната среда и проявява своята активност. Учебната дейност е водеща през цялата училищна възраст. Тя е целенасочена, организирана дейност. Трудовата дейност обхваща всички възрастови етапи, като през ранните години трудът е преплетен с игра, а по-късно е подчинен на учебни задачи. Трите вида дейности (игра, учене, труд) взаимно се преплитат. В процеса на игровата дейност се подготвя по-сложната учебна дейност. Постепенно с преобладаването на ученето играта се преобразува. Подобно отношение съществува и между ученето и труда, тъй като ученето е умствена дейност и е специфичен вид труд. Във всеки възрастов етап една от тези дейности е основна и доминира над останалите.

Ще презентираме някои взаимодействия с определящо за социалното развитие на детето значение.

Взаимодействие, водещо към себеопознаване. Стъпка по стъпка детето започва да открива и разбира себе си. До постъпването си в училище малкото дете поставя себе си в центъра на света. Себеопознаването е продължителен и противоречив процес. Понякога детето се затруднява да опише своите емоционални състояния и извършва действия, които не може да осъзнае и обясни. То приема затрудненията, които изникват пред него, единствено от своята гледна точка. Основната задача на педагога е да предразположи детето, да го мотивира, да му даде възможност да опознае себе си.

Взаимодействие на детето с околната среда. Детето изразява индивидуалните си интереси, потребности и особености чрез своята дейност. Именно чрез дейността се повишава активността на детето. Когато средата е богата и разнообразна, се предоставя възможност за повишаване на образователното ѝ въздействие и стимулиране на детската активност.

В предметната среда детето опознава предмети и явления от бита, обществени обекти, училищна действителност, култура, изкуство, история. Детето осъществява своята познавателна дейност чрез самоопознаване и чрез помощта на възрастните – родители, педагози. Социалното развитие на детето зависи и от въздействието на изкуството – музика, изобразително изкуство, театър, кино, телевизия. За да провокира позитивни емоции у детето, е важно учителят и/или родителят да отделя време за общуване и споделяне на впечатления.

Взаимодействие на детето с другите деца. Тук могат да се определят три типа взаимодействия:

✓ с деца връстници от групата;

✓ с деца на различна възраст;

✓ с други деца извън социалната микросреда в учебното заведение.

Това са прояви на просоциално поведение, при което детето проявява нравствени и морални качества в действия си като взаимопомощ, сътрудничество, съпричастност. Отлична възможност за превръщане на просоциалното поведение в личностна позиция на детето е предучилищната възраст при наличието на организирана и благоприятна за това среда. Тук може да се прибави съвместна дейност с други деца, необходимост от признание и пр. Важно значение има взаимодействието дете – деца в посока отношение към по-малките. По-голямото дете показва своето положително отношение към по-малките и е по-уверено в себе си, извършвайки различни дейности в групата.

Взаимодействие на детето с възрастните. За усвояването на социални умения от детето в предучилищна възраст, за социалното му развитие и за формирането му като личност значителен принос има примерът на възрастните. Положителното настроение, с което детето контактува с възрастните, когато търси тяхната помощ или разговаря с тях, показва ефективността на

това взаимодействие. Педагогът е полезен на детето и му помага в дейността. Учителят е този, който знае всичко. Това е човекът, с който детето се среща и общува ежедневно по силата на социалните обстоятелства.

Взаимодействие на детето със семейството. Всяко семейство отглежда децата си по свой начин и семейните взаимоотношения са строго индивидуални. От тези взаимодействия зависи социалното развитие на детето – то приема този модел на поведение.

Определящо значение при взаимодействието на детето със семейството има емоцията. Важна е социалната ангажираност на детето към семейството. Така то овладява представата за отговорностите и задълженията към семейството, у него се формира уважително и нравствено поведение към членовете му.

Редица проучвания доказват, че влияние върху детското развитие оказва позитивната и качествената комуникация между родителите и детето. Адекватна самооценка се изгражда у деца, родителите на които се отнасят с уважение към тях, като планират и обсъждат дейностите заедно с децата си. Отглежданите в такива семейства деца са уверени в себе си и проявяват автономност при вземане на решения.

Децата с умствена изостаналост имат редица особености в своето психофизическо и социално развитие, които ги отличават от децата в норма на тяхната възраст. При тях социалният интерес е слабо изразен. Познаването на тези особености би помогнало на специалистите не само в процеса на подпомагането им в познавателно-възпитателния процес, но и за по-доброто разбиране на някои техни специфични поведенчески прояви. Когато на детето с умствена изостаналост му се предоставя възможност да общува със свои връстници в общообразователна среда, то усвоява нови знания и прилага на практика различни умения по пътя на подражанието. По този начин се създават условия за подпомагане на социално му развитие.

Децата с умствена изостаналост имат потенциални възможности за развитие и социализация. Тези възможности могат да се реализират при ранно начало на социална интеграция и с помощта на специално организираното обучение и възпитание под въздействието на специфични методи и средства на работа, в условията на подкрепяща и приобщаваща среда.

В последните години нараства броят на децата от предучилищна възраст със специални образователни потребности (преобладаваща част от които са тези с умствена изостаналост), които се обучават и възпитават интегрирано в общообразователна среда. Това изисква осигуряване на подкрепа за личностното им развитие, в съответствие с индивидуалните образователни потребности на всяко дете. Необходимо е да се създават условия, които да стимулират активно положително взаимодействие, участие в урочни и извънурочни дейности на умствено изостаналото дете и максимално подпомагане в процеса на приобщаване и развитие на личността му. Според Закона за предучилищното и училищното образование (2015) тази подкрепа е обща и

допълнителна и се осигурява там, където е детето – в общата образователна среда.

Общата подкрепа за личностно развитие включва екипна работа между учителите и другите педагогически специалисти, както и ранно оценяване на потребностите и превенция на обучителните затруднения. Тук се включва и логопедичната работа с децата.

Допълнителната подкрепа за личностно развитие включва:

1. работа с дете по конкретен случай;
2. психо-социална рехабилитация, рехабилитация на слуха и говора, зрителна рехабилитация, рехабилитация на комуникативните нарушения и при физически увреждания;
3. осигуряване на достъпна архитектурна, обща и специализирана подкрепяща среда, технически средства, специализирано оборудване, дидактически материали, методики и специалисти;
4. ресурсно подпомагане (чл. 187, ал. 1).

Част от децата, на които се предоставя допълнителна подкрепа, са децата с умствена изостаналост. В тази връзка пред подкрепящата среда се поставят следните *цели*:

- ✓ детската градина и училище да се приспособят към нуждите на детето, съответно учителите, учебните програми трябва да са предназначени и работещи в полза на детето, а не обратно;
- ✓ обучението и възпитанието да се приспособи и разгърне съобразно особеностите в развитието на детето с умствена изостаналост;
- ✓ общата образователна среда да се приспособи към способностите и характерните особености на „различните“ деца;
- ✓ да се дава възможност на детето да проявява активност съобразно възможностите му – да наблюдава, да опитва, когато му е възможно да проявява лична активност;
- ✓ да се предоставя възможност на детето с умствена изостаналост интегрирайки се в групата или класа да придобива опит в социалния живот и активно да се социализира.

Редица автори, занимаващи се със социалното развитие на умствено изостаналите деца в общообразователната среда, акцентират върху различни компоненти. Значение има:

- ✓ какво време детето с умствена изостаналост прекарва в учебното заведение;
- ✓ до каква степен средата в помещението, в което се намира детето, е комфортна за него;
- ✓ доколко и как детето участва в учебния процес – в различните педагогически ситуации, уроци и други дейности;
- ✓ има ли и какви са отношенията на детето с умствена изостаналост с останалите деца (децата в норма);
- ✓ как и кой подпомага детето с умствена изостаналост в процеса на обучение.

Отговорите на тези въпроси дават възможност за разгръщане на потенциала на децата с умствена изостаналост за приобщаването им в групата в детската градина или в класа в училище.

Пълноценното общуване на умствено изостаналите децата и приобщаването им към техните връстници е значим въпрос, който вълнува учени, родители, специални педагози, участници в съвременния обществено-политически живот. Образователните политики в България са продиктувани от правото на всички деца на равен шанс за обучение и социално развитие, социална култура, толерантност и взаимопомощ. На всички деца трябва да се осигурява този шанс, за да се чувстват значими и полезни, за да бъдат равноправни граждани и участници в социалния живот.

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

References:

1. Dobrev, Zl., (2002): *Osobenosti v razvitieto na umstveno izostanalite detsa* (Peculiarities in the development of mentally retarded children). Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski".
2. Radulov, V., (2007): *Detsata sas spetsialni obrazovatelni nuzhdi v uchilishteto i obshtestvoto* (Children with special educational needs in the school and society). Burgas.
3. Tsokova, D., (1997): *Obuchenie i obrazovanie na detsa sas znachitelni zatrudneniya* (Training and education of children with significant difficulties): Sofia.
4. https://www.mon.bg/upload/4148/nrdb_priobshavashto_271017.pdf
5. https://www.ciela.net/svobodna-zona…1…/ili-s-hronichni--zabolyavaniya

ПОЛИФУНКЦИОНАЛНОСТ НА ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИЕТО ПО СЪВРЕМЕНЕН БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Снежанка Д. Георгиева

POLYFUNCTIONALITY OF THE TEXT IN TEACHING CONTEMPORARY BULGARIAN LANGUAGE

Snezhanka D. Georgieva

ABSTRACT: The polyfunctionality of the text is analysed in different contexts: as an aspect of the teaching contents of the contemporary Bulgarian language subject; as meansof learning the emphasis of the teaching contents of the discipline; as a resource in the process of implementing a feedback and assessment via it. In the article three major technological models for text work are rendered topical: reception and analysis of text (in relation to detecting and explaining a specific language particularity); text production; text editing. Exemplary exercises of each of the models are presented. Short analysis of the advantages of similar teaching approaches among the students is made regarding increased pragmaticality, dialoguality and multiaspectual usage of various texts.

KEY WORDS: text, reception, analysis, language unit, language category, text editing, producing

Изследването е финансирано по проект № РД-08-130/07.02.2018 г.
от параграф на фонд „Научни изследвания“
на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Текстът е целта, обектът и средството на компетентностно ориентирания образователно-възпитателен процес по български език в училище (концентриран върху развитие на комуникативната компетентност на учениците). „Отговорността“ за формиране на умения за работа с текста в училище като че ли е приоритет на родноезиковото обучение, в контекста на което е целесъобразно усвояването както на многообразните функци на текста и основните му характеристики, така и комуникативното предназначение на единиците от езиковата йерархична система, влизащи в рамките му като негови структурни елементи. В контекста на гореизведеното може да бъде актуализирана значимостта на качествената подготовка на бъдещите учители педа-

гози за предстоящо преподаване на български език. Резултатността по учебната дисциплина съвременен български език е в пряка зависимост не само и не толкова от професионализма и научната подготовка на университетския преподавател, колкото от мотивираността на студентите за активност и отговорност в процесите на езикова подготовка, на усвояване на текста и неговите характеристики; процеси, изключително важни за успешната им бъдеща реализация като педагози.

Изследователският интерес в настоящата статия е концентриран върху възможностите за полифункционално използване на текста в обучителния модул по съвременен български език на студентите. Целта на изследването е представяне на богатите функционални възможности на текста в процесите на усвояване на закономерностите на езиковата система и обосноваване на значимостта на познаването на тази полифункционалност от един бъдещ педагог. Предметът и целта на изследването актуализират и водещите акценти в него: текстът като аспект от учебното съдържание по дисциплината съвременен български език; текстът като средство за усвояване на учебносъдържателните акценти по дисциплината; текстът като ресурс в процесите по реализиране на обратна връзка и на оценяване чрез нея. Ролята на текста при езиковото обучение на студентите е предопределена от факта, че той е и цел на обучението (аспект от предвиденото за усвояване учебно съдържание в университета), и средство, чрез което студентите могат да усвояват учебното съдържание за единиците от всички останали езикови равнища; средство, чрез което в бъдещата си педагогическа практика те самите ще трябва да обучават учениците.

В учебния план на студентите педагози е включена дисциплината съвременен български език, предполагаща овладяване в рамките на един семестър на основни знания (декларативни и процедурни) и ключови умения (лингвистични и комуникативни). Учебният курс предполага запознаване с най-важните езикови единици и категории, сързани с различни равнища на сложната езикова йерархия. Цел на научно-учебния модел е осъществяване на образователен процес в съответствие с учебната програма, което предполага овладяване на знания и за текста – най-висшата езикова единица, средоточие на синтагматичното функциониране на единиците от изграждащите го поднива; основна комуникативна единица с водеща роля в процесите на междуличностна и социална комуникация. Текстът е средоточие на комуникацията в условията на университетския педагогически дискурс – обект на изучаване, ресурс за преподаване, средство за проверка на равнище на постижимост. В същото време текстът е комуникативно събитие (дискурс), чието качествено реализиране е решаващо за ефективността на образователния модул и резултатността от усвояването на водещите в него теми. Всичко това предопределя значимостта на използването на ефективни образователни технологии в научно-учебния модел по съвременен български език, предполагащи усвояване и на основни знания за текста; умения, свързани с успешно реализиране на действия с текста.

При съобразеност с определения брой часове, в учебната програма по дисциплината е предвидена само една тема по текстолингвистика, съответно: „Предмет на текстолингвистиката. Понятията текст и езиков текст. Основни признаци на текста. Тема, строеж и композиция на текста“. Очевидна е недостатъчността на подобно лаконично теоретично извеждане на „явлението текст“ както за подготовката на самите студенти за изпит, така и за подготвеността им за бъдеща реализация като учители, които ще работят с текста, ще учат и възпитават чрез него. Затова в семинарно-лекционния курс е предпочетен технологичният модел на засилено прагматично присъствие на текста – използването му както за оценъчни дейности, така и за дейности по усвояване на учебното съдържание за останалите езикови единици и категории, които участват в него като текстоизграждащи и текстосвързващи го елементи.

Основните принципи, чрез които се осъществява подбор на текстове за работа в лекционно-семинарния курс, са дидактико-методически и лингвистични. Обективните фактори, предопределящи този избор, са: разнообразие на дискурси/сфери на употреба на предпочитаните за работа текстове (научен, художествен, публицистичен, битов, официално-делови), разнообразие на дискурсни практики (описателни, повествователни, аргументативни и др.) и типове текст според тактиката, прилагана в организацията на речевото взаимодействие (монологични, диалогични); обективно предопределена наличност на изучаваното в съответен контекст езиково явление (при избягване на излишна изкуствена натовареност на текста с форми и граматически значения). Субективните фактори, обуславящи избора, са проучените чрез анкети интереси, потребности и виждания на студентите за ролята на текста в обучителния модул.[1] Основните налагащи се изводи от анкетното проучване на студенти са: осъзнатост на повече от половината анкетирани (55,29 %) относно недостатъчността на познанията им за текста (налагаща се от това необходимост от по-глобална работа с текста в семинарните занятия); предпочетена интерактивност (48,24 %), прагматичност (27,06 %) и диалогичност (61,18 %) на лекционно-семинарните занятия, с преобладаващо използвне на възможностите на информационните и комуникационните технологии (23,53 %). Предпочитанията на студентите относно прагматично отработване на езикови явления са към текстови откъси от художествени произведения и други текстове, включени в читанките или учебниците по български език за начален етап (65,88 %); сравнително по-малка част приемат за подобна дейност и текстове от нормативни документи за образованието (12,94 %), откъси от ученически/студентски текстове (11,76 %) и художествени текстове от детската литература (9,41 %). От студентите са предпочитани разнообразни форми на самостоятелна работа, всяка от които е свързана със специфична употреба на текстови маркери, предопределени от съответната жанрова форма: дискусии (44,71 %); решаване на казуси по учебното съдържание (37,65 %); разнообразни упражнения (61,18 %); писане на реферати/доклади (40 %); разработване на курсови работи с теоретична и практическа част (37,65 %); работа по проект (29,41 %).

В контекста на съобразеност с гореизведените предпочитания на студентите в лекционно-семинарния курс са актуализирани три основни технологични модела за работа с текста по време на обучителния модул: рецепция и анализ на текст (във връзка с откриване и обясняване на определено езиково явление); продукция на текст; редактиране на текст.

Първият модел предполага възприемане не само на съдържателните акценти на текста, а и осмисляне на предпочетеността на определени класове думи и граматически категории в него. Изборът на текстове през целия семестър се осъществява така, че да позволява многоаспектна работа със съответния текст на равнище съдържание, структура, езикова форма, функция. За конкретна практическа работа по време на семинарите се използват както модели на традиционен текстов анализ, така и модели, предполагащи задаване на въпроси по текст, следващи логиката на подобен анализ. В такъв образователен контекст са осъществими методически варианти, подобни на предложените в следващото изложение:

Задача № 1.

Прочетете текста и характеризирайте основната му функция. Предположете заглавието на стихотворния текст (оригинално заглавие – „Части на изречението“). Кои части на изречението не участват като герои на поетично представената граматическа приказка? Защо? Припомнете основните инвариантни и вариантни признаци на тези второстепенни части. Дайте пример за приложение от първия куплет на стихотворението.

В граматическа приказка със сюжет стар
има ***подлог*** в ролята на цар.
Действието кой извършва той показва,
като главна част помилва и наказва.

Ласкателят ***определение*** му се подчинява,
ЧИЙ е, КАКЪВ е царят все изброява:
„Царят на страната – умен, благороден,
справедлив, честен, грижовен…“

Царицата ***сказуемо*** е другата главна част.
Тя определя какво прави царят в този час:
„почива, царува, заседава,
спи, наказва, освобождава…“

До сказуемото са слугите ***допълнение*** и ***обстоятелство***,
които са в свитата на нейно сиятелство.
С въпроси КАКВО, ЩО, КОГО без съмнение
се открива пажът ***допълнение***,
а с КОГА, КЪДЕ и КАК в простото изречение
се търси ***обстоятелственото пояснение***.

Определението всяко съществително иска да определи,
по признак или принадлежност да го уточни,
може обстоятелство и допълнение да разшири,
освен подлога и тях да поясни.

В царството на простото изречение
главните и второстепенните части живеят в усложнение.
[Георгиева, Габровска 2006: 13].

Опитайте се таблично/графично да обобщите основните характеристики на героите от граматическата приказка. Какво научно тълкуване (чрез теоретичен модел и примери) ще предложите на поетическата формулировка *главните и второстепенните части живеят в усложнение*? В кои строфи откривате примери за съставно сказуемо? Характеризирайте моделите им на образуване, припомнете основните им характеристики. Колко местоимения в първия куплет изпълняват ролята на подлог? Как разбирате кой е подлогът в последния стих на първия куплет? Какви други части на речта са в синтактичната роля на подлог в останалите строфи от стихотворението? Открийте изреченията с липсващ подлог и им направете синтактичен анализ. Докажете, че в последния куплет, различни като части на речта, думи функционират като допълнение и обстоятелство. Направете морфологичен разбор на откритите от вас второстепенни части. Каква функция в изреченията, в които се намират, изпълняват изписаните в болд думи? А изписаните с големи букви въпросителни местоимения и местоименни наречия? Колко прости разширени изречения откривате в стихотворението? Направете схема на сложното съставно изречение от стихотворния текст. Какви други видове сложни изречения откривате? Припомнете особеностите им, като се аргументирате с примери от художествения текст.

Задача № 2.

Кои от предложените въпроси са подходящи за установяване на успешната рецепция на Езоповата басня: *Кои от думите не са ключови за текста: спор, победа, костенурка, заек, трева, спор, път? За какво е спорът между костенурката и заека? Как се отнася заекът към състезанието? С какви части на речта ще представите качествата, проявени от костенурката? Кое може да се порицае и кое похвали според текста на Езоп?*

КОСТЕНУРКА И ЗАЕК

Костенурка и заек спорели кой е по-бърз. Те определили мястото и разстоянието и се разделили. Заекът, заради това, че по природа бил по-бърз, се отнесъл нехайно към бягането. Легнал край пътя и заспал. А костенурката, като съзнавала, че е бавна, непрекъснато тичала и по тоя начин, като задминала заспалия заек, достигнала до определеното място и победила.

Баснята показва, че човек с труда си побеждава другиго, който нехае, разчитайки на природните си дарования [Здравкова и др. 2017: 27].

Последващата анализационна работа с текста може да се положи в контекста на груповата работа, изискваща формулиране на въпроси от всеки от трите екипа по езикова тема, съответно: първи – фонетика (с подаспекти – разлика между звук и буква, съвременни и исторически редувания, звукови закони и правопис на думи); втори – морфология (с подаспекти – глагол и причастие, съществително име, местоимение); трети – синтаксис (с подаспекти – типове сказуеми, съпоставка между просто и сложно изречение, видове подчинени изречения). Провокация към студентите е изискването за предлагане на въпроси по проблеми от учебното съдържание по лексикология, (като условието може да е усложнено – въпросите да не се отнасят само до словоформи, срещащи се в баснята, а и до анализ на думи, получени като отговор на поставени към текста въпроси). Така при семинарната практика се стига до обсъждане на функционалността на предложените от студентите (подпомагани от преподавателя) въпроси (както и верността на получените отговори), например: *Докажете, че думата природа е многозначна. Предложете примери за останалите значения на думата, различни от семантиката ѝ в текста на Езоп. Опитайте се по два начина (чрез описание и чрез синоним) да обясните значението на последната за текста дума – дарования.С какви части на речта ще представите качествата, проявени от костенурката в състезателната надпревара? Предложете синоними на изведените от вас прилагателни, с които сте характеризирали победителя в състезанието. В какво отношение се намират думите, назоваващи качествата и/или действията на героите (или съществителни имена, представящи читателското отношение към постъпките им, например – порицание/похвала)?Предложете антоним на употребеното двукратно в сравнителна степен прилагателно име. Изберете от последното изречение на втория абзац думи, назоваващи качества или действия на костенурката, предложете техни синоними. Припомнете основните характеристики на явлението синонимия. Опитайте се с пословица/поговорка да изведете поуката в Езоповата басня.*

Предложените две примерни задачи насочват към една по-комплексна и динамична работа с текста, позволяваща осъзнаването му като съдържателно-формално цяло и функционално единство. При това избраните речеви продукти са близки до съдържателно-структурните особености на текстовете, с които на студентите предстои да работят като бъдещи учители, преподаващи български език в начален етап. Системната работа по задълбочено вникване в различни формални пластове на цялостни речеви образувания (съотнесени с конкретни езикови равнища – фонетично, лексикално, морфологично, синтактично и т.н.) постепенно формира умения за реализиране на различни лингвистични разбори в по-раздвижен от традиционния вариант. В своята вариативност въпросите предполагат разнообразни речеви действия, които студентите трябва да извършват с текста – откриване на явление, доказване на твърдение с пример, сравняване на езикови модели, решаване на лингвистични казуси и т.н. Като усложнен модел на задачите се приемат и

упражнения, предполагащи студентите сами да формулират алгоритъм за извършване на определени лингвистични процедури на базата на оттренираните от тях повтарящи се действия, например за анализ на лексикалния състав на текст, анализ на простите изречения в един текст и др. под. Задачите предполагат многостранни дейности с текста, при възможна промяна на подхода към него – от съдържанието към лигвистичната форма, която я представя, и обратно от формата до скрития зад нея смисъл. Предимствата на предложените примерни задачи могат да бъдат потърсени и в контекста на технологичния модел на осъществяваната академична комуникация. Съвместното решаване от студенти и преподавател на учебни задачи в диалогична среда, в контекста на взаимно разбиране и взаимодействие, позволява запазване на автономността на всеки участник в педагогическата комуникация; в същото време дава възможност да се изведе значимостта на всеки обучаван, като се наблегне на индивидуалната му отговорност в решаването на общата задача. Подобен образователен дискурс позволява и промяна във функционалностите на самия преподавател – излизане от традиционната му роля само на информатор и активизирането му в педагогическия дискурс чрез нови роли като съветник, инструктор, фасилитатор, който показва модели, помага при анализа и обобщаването на изводи, предлага решения, когато се налага. Съобразяването на хода на семинарното занятие с експлицираните чрез анкетните отговори интереси на студентите и показаните (при решаването на конкертните задачи) възможности и компетентности позволява реализирането на обучителен процес в духа на новите конструктивистки и андрогогически парадигми.

Вторият модел е актуализиран чрез задачи за създаване на текстове от студентите в няколко контекста: научно-дидактически (самостоятелно виждане за разработване на конкретен въпрос от конспекта чрез използване на подбрана литература от предложена в библиографията) и креативно-педагогически (разработване на есе по две теми през семестъра). Във връзка с втория аспект на студентите двукратно е поставяна задача за съставяне на есе, съответно: първата по темата „Раждат ли се добрите учители, или се създават?“; втората – разсъждение върху мисълта на Е. Хъбард „Целта на обучението на детето е да го направи способно да се развива без помощта на учителя“. Текстовете на студентите са проверени с оглед най-вече за съдържателна адекватност, логичност на изложението, разнообразие и пълнота на аргументите, жанрова релевантност, езикова правилност и уместност на изказа. Откъси от студентските текстове са използвани като помощно нагледно средство при усвояване по някои езикови единици и категории, предвидени по учебна програма.

Третият модел е представен от образователни практики от рода: преобразуване на текст съобразно замяна на експлицираността в него на една езикова форма с друга (включително и репродуциране на кратък текст по зададен модел за трансформация); редактиране на грешки в текст, свързани с

изучаван граматически конструкт; правилно дописване на липсващи звена в текст и др. под. Изложението, което следва, представя няколко конкретни примера, представителни за модела:

Задача № 3.

Попълнете пропуснатите думи в текста на приказката. При избора на съответните словоформи (чиято поредност е посочена след всяко многоточие) имайте предвид помощните лингвистични описания, които са им предложени след текста.

БРЪМБАР И БРЪМБАРАНА

… (1) дядо Бръмбаран се завърна луд-пиян, сви си кутрето на кука и на портката почука:

– Дум-дум-дум! …-…-…! (2) Кой ми прави тук на пук?!

Но зад портката подпряна, чу се баба Бръмбарана:

– Бръм-бръм-бръм! Да те тресне тебе гръм, таласъм със таласъм! Връщай се дома със ред, па да те посрещна с мед!

– Брум-брум-брум! Аз не ща от тебе ум! – викна … (3) Бръмбаран, дръпна своя ятаган, па отстъпи надалече, портката на две разсече и си влезе с глъч и шум:

– Бррум-бррум-бррум!

А овошките край тях изпопадаха от … (4) [Разцветников 2007: 25].

(1) Наречие, което е синоним на израза вчера вечерта.

(2) Трикратно повтарящо се междуметие (употребено и още веднъж в текста), завършващо на сонор.

(3) Съществително име, състоящо се от четири звука: две еднакви съгласни (с диференциални признаци – звучност, преградност, алвеолност), различаващи се само по признака палаталност и две различни гласни, различаващи се само по признака лабиалност и притежаващи по два общи диференциални признака – отвореност и задност.

(4) Съществително име, антоним на думата плач, завършващо на съгласна, която не участва в корелацията по звучност – беззвучност.

Задачата може да бъде използвана и в модифициран вариант. Попълнете свободните позиции в следния научен текст с примери от приказката.

В текста на Разцветников се откриват примери за различните звукови стойности на буквата я. Пример за звуковото ѝ представяне от комбинацията [йа] са думите …, а пример за съчетаване на мека съгласна и гласна [а] при изговор са думите …. Думата ***разсече*** *представя слаба позиция за признака звучност/беззвучност, защото …. Правописна грешка може да се допусне и при думи, в чието краесловие трябва да се изпише буква за звучна съгласна, а при изговор се чува беззвучна съгласна, например: …. При … думи в текста броят на буквите е по-голям от броя на звуковете и това са думите: ….*

Задача № 4:

Препишете баснята „Костенурка и заек“ (втора задача), но променете едното действащо лице: вместо костенурка охлюв. Какво и защо се налага да промените в текста си? Предложете варианти на други подобни преобразувания в един текст; обосновете възможен алгоритъм за правилно реализиране на съответното преобразуване в текста.

Задача № 5:

Като се съобразите със зададения модел, попълнете липсващите позиции в таблицата с подходящи примери. Направете изводи колко и какви клетки ще останат незапълнени? Защо?

Части на речта	Части на изречението				
	Главни части		Второстепенни части		
	Подлог	Сказуемо	Определение	Допълнение	Обстоятелство
Съществително име					
Прилагателно име	*Добрият* победи.	Тя е *интелигентна*.	Подари ми *красива* роза.	Справих се със *злия*.	-
Числително име					
Глагол					
Наречие			Къщата *вляво* е тяхната.		
Съюз					

Предложените задачи насочват към възможно прагматично усвояване на езикови единици и категории в/чрез текста – мястото на индиректната им комуникативност. Представените технологични модели не са инвариантни, но насочват към възможни решения за преодоляване на дидактизма и излишното теоретизиране при усвояване на учебното съдържание по съвременен български език. Значимостта на полифункционалното усвояване и използване на текста в обучението по роден език в училище е коментирана вече в научно-методическата литература [Янкова 2008: 206 – 215]. Подхождането към текста от гледна точка на разнообразни по структура и целенасоченост упражнения в обучението на чуждестранни студенти е било също предмет на научен интерес [Палий 2007: 361 – 364]. Включването на подобни упражнения към текста спомага за ефективното изучаване на фонетични, лексикални и граматични норми и в обучението на студентите педагози по съвременен български език. Постоянното многопластово „проникване“ в структурата и формата на текста (в контекста на обвързаност с предопределящия ги смисъл) дава възможност на обучаваните да усвояват езиковите единици не само в парадигматичен план, а и по-задълбочено в синтагматичните планове на взаимното им йерархично взаимоизграждане (фонемите като изграждащи елементи от морфеми-

те; морфемите като част от думите; думите като елемент от структурата на изреченията; изреченията и думите като конструкти на текста). Апробираните образователни модели насочват към иновативни практики по усвояване на традиционното учебно съдържание по съвременен български език, предполагащи не само знания за нормативност, граматическа правилност, а и умения за обобщаване на приемливостта и уместността на предпочитането на определени езикови форми в речеви продукти на даден социокултурен контекст, на конкретна комуникативна ситуация. Образователните практики насочват към променени приоритети в изучаването на съвременен български език от студентите педагози – не като усвояване само на единици и категории от един абстрактен семиотичен код, какъвто е езикът, а чрез осъзнаване на функционирането на езиковите факти в „практикувания език“ в различни сфери на общуване (в речта). Така постепенно лингвистичните единици и категории се осъзнават като функциониращи в разнообразни по съдържание, цел, структура и предназначение текстове. Многофункционалното вплитане на текста в съдържателната и технологичната логика на лекционно-семинарния курс допринася за усвояването и на специфичните роли на езиковите явления в текста като негов строителен материал, и на полифункционалността на текста в образователното (и в социалното изобщо) пространство. Предложените модели позволяват чрез обучението по съвременен български език да се реализират не само информативни, а и конструктивни функции. Изпълнението на задачите изисква активност, предполага критичност, логичност, етичност на участието в педагогическия дискурс. Упражненията експлицират на преден план игровостта, провокирания интерес и състезателния дух. Чрез системното използване на мозъчна атака, решаване на лингвистични казуси, екипна и проектна дейност се намалява бариерата между всезнаещия преподавател и незнаещия студент. Предложените модели дават възможност за прилагане на разнообразни интерактивни техники, които мотивират студентите за активност в игровостта и резултатност в сериозността на научното знание. Чрез посочените упражнения в семинарните занятия имплицитно се извеждат модели, които биха могли да бъдат прилагани (разбира се, в по-опростен вид, и при съобразеност с възрастови и интелектуални особености на учениците) и в бъдещата педагогическа практика на самите студенти.

Чрез подобни на предложените в статията образователни практики става възможно реализирането на индивидуален подход към ученето (всеки студент се включва в общо решаваната в семинарното занятие задача на етапа, на който прецени, че има необходимите знания и умения за това). Но участието в решаването на лингвистичните казуси и практическите задачи е въпрос на лична отговорност, вътрешна мотивация и персонално разработена стратегия. Всичко това позволява мотивацията за активност в учебната дейност постепенно да се трансформира в мотивация за постижимост и резултатност и в лингвистичен (образователен) план, и в комуникативен план. Аналитично-синтетичният подход към текстовете подпомага студентите не

само в процесите на придобиване на знания за многофункционалността на текста в междуличностната/социалната комуникация, а и в дейностите по развиване на текстовата/дискурсната и стратегийната им компетеност, така необходими за бъдещата им професионална реализация като учители и възпитатели. Излизането от традиционната пасивна роля само на слушащи и водещи записки по определени теми е полезно, защото предполага комуникативна активност, свързана с доказване на практика на придобити знания и умения; свързана е с постепенно усвояване на стратегии за обработка, сравняване и систематизиране на информация, за представяне на факти и закономорности пред друг обучаван субект; с усвояване на стратегии за учене.

Бележки: 1. Подробни резултати от анкетно проучване на вижданията на студентите за цялостния курс на обучение по съвременен български език са представени в студията „Анкетирането като форма на обратна връзка и ролята му за ефективизиране на обучителния модул по съвременен български език“ [Добрева 2017: 200 – 217].

References:

1. Georgieva, M., Gabrovska, V. (2006): Az, gramatikata. Uchebno pomagalo po balgarski ezik (5. klas). (I, the grammar. Bulgarian language school appliance (5 grade). Sofiya: Kragozor.
2. Dobreva, S. (2017): Anketiraneto kato forma na obratna vrazka i rolyata mu za efektivizirane na obuchitelniya modul po savremenen balgarski ezik. (Survey as a form of a feedback and its role in rendering the contemporary Bulgarian language teaching module effective). //Obrazovatelni tehnologii. Sbornik nauchni trudove na katedra TOPO I PUNUP. Shumen: UI „Ep. Konstantin Preslavski“, pp. 200 – 270.
3. Zdravkova, S. i dr. (2017): Chitanka za 2. klas. (Spelling book for 2 grade). Sofiya: Anubis.
4. Paliy, M. (2007): Nyakoi vidove leksiko-gramatichni uprazhneniya varhu spetsializirani tekstove I metodika na rabotata s tyah. (Some kinds of lexicogrammatical exercises on specialized texts and methods of work with them). // Godishnik na-Tehnicheskiuniversitet – Varna.
5. Raztsvetnikov, A. (2007): Shturchovo konche. Prikazki I stihotvoreniya. (Shturchovo konche. –Fairy tales and rhymes). Sofiya: „DamyanYankov“.
6. Yankova, G. (2008): Za polifunktsionalnostta na teksta v obuchenieto po bulgarski ezik (5. – 12. клас). (About the polyfunctionality of the text in teaching Bulgarian language. (5-12 grade). //Otklonenieto kato norma. Shumen: UI „Ep. Konstantin Preslavski“, pp. 206 – 215.

ЕФЕКТИВНОСТ НА ТЕХНИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА ПО ФУТБОЛ НА 15–16-ГОДИШНИ УЧЕНИЦИ

Стефан Х. Базелков

EFFICIENCY OF THE FOOTBALL TECHNICAL PREPARATION OF 15 – 16 YEAR OLD STUDENTS

Stefan H. Bazelkov

ABSTRACT: The report was developed on the problem of building and improving the technical training of students in football. Two training programs are licensed in the education module. The dynamics of the technical training indicators of 15-16 year old students is followed. Based on the analysis of the results obtained and the summary, recommendations are made for practical work.

KEY WORDS: Football, training, technical training, volume, intensity, program, students, motor habit, condition

Изследването е финансирано по проект № РД-08-134/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Колкото по-сложна и динамична става футболната игра, толкова по-високи стават изискванията към физическите качества и техническата подготовка на занимаващите се. Естественият и непринуден характер на изпълняваните действия и движения правят играта интересна и достъпна за учениците от всички степени и етапи на обучение. Голямата вариативност на игровите ситуации изисква стабилна устойчивост на двигателните действия и двигателните програми [1, 4].

Основната характерна черта на съвременния футбол се определя от усложнената координационна структура на движенията и действията без и с топка за сметка на увеличаване на скоростта на придвижване и бързината на отделните действия при изпълнението на технико-тактическите похвати. По отношение на действията с топка показателно е, че е необходимо намаляване на времето за овладяване и подаване на топката или стрелба във вратата, както и разширяване на диапазона на задачите на отделните играчи.

Необходимо условие за постигане на положителни резултати при обучението по футбол е предварително учениците да са запознати с особеностите на играта като вид дейност, с биомеханичната характеристика на основните двигателни действия и елементарните тактически принципи. В тази връзка постигане на определено ниво на техническата подготовка е една от основните задачи на образователно-възпитателния процес. Усвояването на основните технически похвати (при съблюдаване на биомеханичните закони и индивидуалните особености на учениците) позволява тяхното успешно използване в сложна игрова обстановка [2].

Играта с футболната топка се отличава с голямо разнообразие, произтичащо от непрекъснатата смяна на конфликтните ситуации и игрови положения. Това обстоятелство предявява изисквания към обучението. Все повече се игнорира механичният похват на непрекъснато повтаряне, което изключва игровото мислене и единоборство със съперника. Скоростното изпълнение на технико–тактически похвати в условията на непрекъснати единоборства е главният, съществен фактор за подготовката на учениците за участие в същинска и смислена футболна игра. Според Х. Шьон „*Днес техниката на място е нищо, техниката в движение е всичко*“ [6].

Целта на нашето изследване е да установим особеностите на техническата подготовка при учениците, обучавани по различни образователно-тренировъчни модели.

Основните задачи произтичащи от целта на изследването, са:

1. Да се проучат теоретичните концепции и изследвания по проблема за техническата подготовка по футбол на учениците и подрастващите футболисти.

2. Да се изясни ролята на техническата подготовка по футбол за цялостния образователно-възпитателен процес.

3. Да се разработят и апробират два различни експериментални модела за техническа подготовка на учениците в модулното обучение по футбол.

4. Да се състави подходяща тестова батерия за осъществяване на контрола от ефективността от използваните тренировъчни средства.

Двата модела, по които се работеше в рамките на изследвания период, определихме условно като „*интензивен*“ и „*обемен*“. Характерното за първия вариант е, че заниманията още от начало са с по-малък обем и съкратено време за аеробна работа. Използваните неспецифични средства (лекоатлетически, игрови и др.), както специфичните технико-тактически упражнения, се отличаваха с относително по-голяма интензивност. Особеностите на втория вариант са, че упражненията се изпълняват с умерена и субмаксимална интензивност и относително по-голяма продължителност. За установяване на ефекта от двете програми използвахме тестова батерия от 4 теста, които дават информация за нивото на техническите способности на учениците.

Анализ на резултатите:

За да разкрием динамиката на показателите за техническата подготовка на учениците, извършихме измервания, чрез тестовата батерия в началото

и в края на експеримента (табл №1, №2). Както личи от вариационните таблици, и при двете групи се наблюдава подобрение по отделните показатели, което е вследствие на проведения образователно-възпитателен процес. Прави впечатление, че при някои от показателите са налице сравнително високи стойности на коефициента на вариация в края на периода.Това означава, че прирастът се дължи на отделни случаи и потвърждава твърдението, че техническата подготовка е в пряка зависимост от индивидуалните особености на учениците.

	Начално тестиране				Крайно тестиране			
Тест	Av	R	V%	Sav	Av	R	V%	Sav
Удари с крак от 16,5 м (л. и д.)	2.37	1.25	52.7%	0.28	2.44	104	42.6%	0.24
	2.86	1.34	46.8%	0.31	3.88	1.56	40.2%	0.36
Удар с глава от 10 м.	2.21	1.43	64.7%	0.33	3.01	1.46	51.8%	0.33
Жонглиране	89.3	25.35	48.8%	5.55	138,5	27,12	19,6%	6,22
Комбиниран тест	21,76	0,95	4,39%	0,22	19,82	1,42	7,16%	0,33

*Таблица 1. Показатели, характеризиращи техническата подготовка на ученици обучавани с **обемни** физически упражнения*

Чрез Т-критерия на Стюдънт за зависими извадки установихме отделно за двата модела дали полученият прираст се дължи на проведената учебната работа или е вследствие на случайни явления.

	Начално тестиране				Крайно тестиране			
Тест	Av	R	V%	Sav	Av	R	V%	Sav
Удари с крак от 16,5 м (л. и д.)	2,41	1,15	47,7	0,26	3,19	1,54	48,3	0,34
	2,81	1,14	10,6	0,26	3,7	1,23	33,2	0,28
Удар с глава от 10 м.	2,22	1,05	47,3	0,23	3,23	1,15	35,6	0,26
Жонглиране	87,8	24,35	27,7	5,44	142,3	28,63	20,4	6,4
Комбиниран тест	21,79	0,65	3	0,14	19,44	0,89	4,6	0,2

*Таблица 2. Показатели, характеризиращи техническата подготовка на ученици, обучавани с **интензивни** физически упражнения*

Получените резултати ни дават основание да предположим, че при повечето показатели при „обемния“ вариант подобрението се дължи на образователно-възпитателния процес. Изключение прави показателят „*Удар в далечина от 16,5 метра с ляв и десен крак*“.

Подобна е картината и при „интензивния“ вариант. Тук при всички показатели може да се каже, че получените разлики се отличават с достатъчна доверителна вероятност. С малки изключение Pt е със стойности над 95%.

Динамиката на резултатите, показващи нивото на техническата подготовка на учениците, показва, че и при двата варианта са налице подобрения на постиженията. Това, което за нас представлява интерес, е, че по обемния вариант техническата подготовка се подобрява в началото, докато при интензивния начин това се забелязва в по-късен етап.

Тест	М. ед.	Av1	Av2	прираст	**t**emp	Pt
Удари с крак8 от 16.5 м (ляв и десен крак)	Бройки	2,34	2,47	0,13	0,66	49,8%
		2,86	3,09	0,23	0,85	55,2%
Удар с глава от 10 м.	Бройки	2,21	2,32	0,11	0,61	48,7%
Жонглиране	Бройки	89,3	128,3	39	2,12	95,2%
Комбиниран тест	Секунди	21,76	20,01	1,75	3,43	99,2%

*Таблица 3. Показатели, характеризиращи динамиката на техническата подготовка на ученици, обучавани с **обемни** физически упражнения между 1 и 2 тестиране*

Тест	М. ед.	Av1	Av2	прираст	**t**emp	Pt
Удари с крак8 от 16.5 м (ляв и десен крак)	Бройки	2,41	2,56	0,15	0,78	53,8%
		2,81	3,41	0,60	2,10	95,1%
Удар с глава от 10 м.	Бройки	2,22	2,79	0,57	2,09	95,0%
Жонглиране	Бройки	87,8	133,9	46,1	2,48	97,1%
Комбиниран тест	Секунди	21,79	20,00	1,79	3,45	99,4%

*Таблица 4. Показатели, характеризиращи динамиката на техническата подготовк, на ученици, обучавани с **интензивни** физически упражнения между 1 и 2 тестиране*

Тест	М. ед.	Av1	Av2	прираст	**t**emp	Pt
Удари с крак8 от 16.5 м (ляв и десен крак)	Бройки	2,47	2,44	-0,03	0,23	27,4%
		309	3,88	0,79	2,32	96,3%
Удар с глава от 10 м.	Бройки	2,32	3,01	0,69	2,21	95,4%
Жонглиране	Бройки	128,3	138,5	12	1,98	87,2%
Комбиниран тест	Секунди	20,01	19,82	0,19	2,05	93,8%

*Таблица 5. Показатели характеризиращи динамиката на техническата подготовка на ученици, обучавани с **обемни** физически упражнения между 2 и 3 тестиране*

Тест	М. ед.	Av1	Av2	прираст	**t**emp	Pt
Удари с крак8 от 16.5 м (ляв и десен крак)	Бройки	2,56	3,19	0,63	2,11	95,3%
		3,41	3,7	0,29	1,72	74,1%
Удар с глава от 10 м.	Бройки	2,79	3,23	0,44	2,03	92,8%
Жонглиране	Бройки	133,9	142,3	9,2	1,69	79,1%
Комбиниран тест	Секунди	20,00	19,44	0,56	2,54	96,5%

*Таблица 6. Показатели, характеризиращи динамиката на техническата подготовка на ученици, обучавани с **интензивни** физически упражнения между 2 и 3 тестиране*

Анализът на резултатите от изследването на техническата подготовка на учениците ни позволява да **обобщим**:

1. Техническата подготовка на учениците, обучавани по обемния вариант не се повлияват в много голяма степен вследствие на използване на неспецифични средства с кондиционен характер.

2. След натрупване на достатъчен арсенал от двигателни навици и оптимално ниво на кондиционна подготовка е удачно да се преследва усъвършенстване на координационните и техническите възможности на учениците.

3. При 15-16 годишните ученици е удачно освен изграждането, но и постигане на трайна стабилизация на двигателните навици от футболната игра.

4. И при двете експериментални програми се наблюдават положителни промени, което ги прави напълно приложими. Все пак на базата на показаните резултати можем да препоръчаме да се обръща приоритетно внимание на интензивността при изпълнението на упражнения с игрови характер.

На базата на анализа на получените резултати и направените обобщения си позволяваме да **препоръчаме** при учениците в прехода между прогимназиалния и гимназиалния етап в началото на учебната година да се реализират преимуществено по-обемни тренировки. По този начин се очаква успешно изграждането на базова подготовка, която изиграва роля на фундамент, върху който по-късно се подобряват цялостно техническите качества на учениците. Това от своя страна създава добри възможности за доизграждане на техническите възможности на по-късен етап. За препоръчване е съотношението на специфичните средства за обучение към неспецифичните да е 55% към 45%. В по-късен етап това съотношение може да достигне до 70% към 30%.

References:

1. Angelov, V., Shishkov, A. (1987): *Futbol – uchebnik za studentite ot VIF „G. Dimitrov* (Football – a textbook for the students of „G. Dimitrov"). // S, M i F.
2. Bazelkov, S. *Metodicheski aspekti na obuchenieto po futbol I-IV klas (*Methodological Aspects of Training in Football 1-4 grade) // *Shumen, 2008.*
3. *Brogli, Ya., L. Petkova, (1981): Rakovodstvo za uprazhneniya po statisticheski metodi v sporta* (Practice guide on statistical methods in sport) // S. ENCPFKS.
4. Bachvarov, M. (1999): *Futbol. Integralna fizicheska konditsiya* (Football. Integral physical condition) // S.
5. Dimitrovq L., Madanski, M., Genchev, V. (1991): *Obuchenie I trenirovka na podrastvashti futbolisti* (Training and practice of adolescent soccer players) S.
6. Ubinov, A. (2003): *Futbolen bukvar (*football letter*)*

ВЪЗМОЖНОСТИ НА МОБИЛНОТО ПРИЛОЖЕНИЕ CAUSTIC 3 ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА ДИГИТАЛЕН АРАНЖИМЕНТ

Стефан П. Русков

THE POSSIBILITIES OF THE MOBILE APPLICATION CAUSTIC 3 FOR THE IMPLEMENTATION OF THE DIGITAL ARRANGEMENT

Stefan P. Ruskov

ABSTRACT: The report concerned issues related to use of mobile learning in the preparation of the modern musical pedagogue. Attention is paid to the opportunities offered by the mobile application to create Caustic 3 digital arrangement.

KEY WORDS: m-learning; pack-mount, samplers rigs; digital arrangement

Изследването е финансирано по проект № РД-08-133/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

В нашето съвремие, в условията на бурното развитие на ИТ технологиите се появяват непрекъснато все по-нови и все по-малки (портативни) или мобилни компютърни устройства, които разполагат с все по-големи възможности за създаване, редактиране и обмен на информация, снабдени с все по-ергономични софтуерни решения. Изключение не правят и музикалните приложения.

От гледна точка на мобилното обучение такива приложения могат да се използват при подготовката на студенти в педагогическите музикални специалности, респективно и в часовете по музика в училище – където учебната програма и учебно съдържание го изискват (работа с подобен софтуер е заложена във всички нови учебни програми по музика след 5. клас). Известно е, че музика се създава с помощта на музикални инструменти. В съвременния музикален инструментариум вече много отдавна са навлезли синтезаторите и техните софтуерни приложения. Сега парадигмата е използването на този инструментариум и на мобилни устройства като лаптоп, смартфон и таблет.

Създадените приложения за *Android* и *iOS* са многобройни. Дори и децата днес разполагат с виртуални клавиатури в смартфоните си, на които „дрънкат“ музикалните си идеи. Разглеждайки и сравнявайки няколко такива приложения, се достигна до извода, че много удобно такова за мобилно обучение е *Caustic 3* (*фиг. 1*).

Фигура 1

Софтуерът работи перфектно на модерен смартфон или таблет дори когато няколко песни звучат едновременно. Натоварването на процесора е умерено, дори и при голямо натоварване. *Caustic 3* може да се използва за *Android* смартфон или таблет, за да се създаде оригинално съдържание. Най-хубавото е, че всеки с устройство Android може да го използва.

На практика *Caustic 3* представлява музикално студио в смартфон или таблет, със синтезаторни машини, семплерни платформи, еквалайзери, миксери, ефекти, както и инструменти за автоматизация или всичко онова, което е нужно за едно съвременно музикално студио.

По същество *Caustic 3* е платформа за създаване на музика. Приложението позволява реализиране на различни музикални идеи, свързани с ритмични или мелодични модели, дори цели песни чрез разнообразието от вградени синтезатори, притежаващи библиотеки със семпли. В действителност, след натискане на един бутон се променя екранът и има възможност за експериментиране с настройките на библиотеки с инструменти.

Начинът на работа с Caustic 3 е свързан с натискане и приплъзване на пръста по тъч скрийна (*touch screen)* на всяко мобилно устройство.

Съществуват три основни компонента на потребителския интерфейс на *Caustic 3*. Това са:

- *Rack Scrollbar* – способства за превъртане на платформата, с докосване и влачене нагоре и надолу;
- *Machine View* – изглед на машина или синтезатор със съответния интерфейс за създаване и редактиране на звук;
- *Control Panel* – контролен панел**,** чрез който се извършва възпроизвеждане и запис на звук със стандартни бутони, асоциирани по подразбиране с подобни във вече познат хардуер, какъвто е всеки плейър/рекордер.

Caustic 3 съдържа опростена версия на функциите на инструменти, традиционно използвани в музикалните студия, като синтезатори и програми за миксиране и семплиране на песни.

Фигура 2

С докосване на бутона за превключване, който се намира в долния ляв ъгъл на контрол панела (фиг. 2), се избира режим или платформа за управление на машини *Machine Management*. Тук понятието „*машина*" се използва в смисъл на:

1. Софтуерен синтезатор – електронен музикален инструмент;
2. Миксер и Мастер панел на миксер – дигитален аналог на устройство за смесване на звукови сигнали;
3. Секвенсер – устройство за съхранение на музикална информация, подредена по партии, записани в отделни тракове или пътечки.

На практика това е софтуерна платформа с възможност за зареждане на максимум 14 динамични машини, плюс 4 постоянни (Ефекти, Миксер, Мастер и Секвенсер).

В платформата за управление на машини се съдържат опции за добавяне, преместване и премахване на машина, както и опции за замяна на една машина с друга.

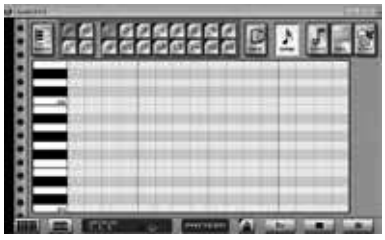
Caustic 3 е един от най-мощните инструменти за реализиране на музикални идеи на базата на *Android*-мобилни устройства. Той има възможности за създаване, редактиране и миксиране на музика в реално време, във всякакви стилове, с помощта на различни синтезатори, семплери и ефекти в множество комбинации от инструменти и звуци, макар основният фокус на приложението да е „електронна музика".

Принципът на действие се осъществява на базата на *Rack-mount* и *Samplers rigs* платформи с помощта на мобилни устройства.

Програмата притежава много удобен и интуитивно разбираем интерфейс, разработен в стила на синтезатори и *drum*-машини, подредени на стендове или стойки (*rack-mount* платформа: интерфейсна, софтуерна платформа (шкаф, ракла), за монтаж на взаимосвързани, взаимодействащи машини, проектирани да работят като едно цяло в дадена система), изложени като в реално студио, един под друг в рамките на една стойка или рейка.

Всяка машина е снабдена с *Piano Roll* редактор (*фиг.3*), който се намира под нея в „рага". Интерфейсът на *Piano Roll* редактора се състои от различни елементи, по-важните от които са бутоните за избор на шаблони или модели, които се намират в горната част на прозореца *Piano Roll*. С букви A, B, C, D

са означени четирите диапазона на работа, а с цифри от 1 до 16 – отделните позиции, като всеки цифров бутон е своеобразен контейнер за съхранение на информацията на една музикална партия или части от нея под формата на отделни 1, 2, 4….n тактови модели.



Фигура 3

На всяка една машина могат да се създадат до 64 модела чрез въвеждане на ноти, които по същество са *MIDI*-събития, чрез докосване на екрана на мобилното устройство в областта на даден тон с помощта на *Piano Roll* редактора (*фиг.3*).

Навигацията е разположена вляво на интерфейса и е във вид за докосване и превъртане. Всеки инструмент е със свой стил на оформление. Лесно се превключва от едно работно поле на друго – бутонът в долния ляв ъгъл на интерфейса на програмата за прехвърляне в режим за добавяне на машини и бутон за режим настройки.

Използването на мобилните технологии за обучение посредством създаване на музика разкрива нови хоризонти пред преподаватели, обучавани и музиканти. Възможностите на тези технологии в областта на образованието са впечатляващи и в много случаи са основателни. Въпреки че не са панацея, мобилните технологии помагат за решаването на някои неотложни проблеми на образованието чрез използването на нови и ефективни подходи. В един свят, в който расте зависимостта от средствата за комуникация и достъпа до информация, мобилните устройства не са преходно явление. Тъй като мощността и възможностите им постоянно растат, те могат да бъдат широко използвани като образователно средство и да заемат централно място както в официалното, така и във формалното образование.

References:

1. Ruskov, S. (2013): Digitalniyat aranzhiment I informatsionnata kultura na muzikalniya pedagog (Digital arrangement and information culture of music teacher). // Inovatsii v obrazovanieto.
2. Ruskova, Y. (2015): Profesionalizmat na badeshtiya uchitel po muzika (The professionalism of the future music teacher). Antos.
3. Traxler, J. (2005): Defining mobile learning, IADIS International Conference Mobile Learning, http://iadis.net /dl/final_uploads/200506C018.pdf.
4. www.singlecellsoftware.com/caustic

НАУЧНО ДОКУМЕНТИРАНЕ И ИЗСЛЕДВАНЕ НА ФОЛКЛОРА В ШУМЕНСКО

Стефка Ив. Будакова

SCIENTIFIC DOCUMENTATION AND RESEARCH OF FOLKLOR IN SHUMEN REGION

Stefka Iv. Budakova

ABSTRACT: Characteristics of the folklore music in Shumen region according to publications and research by scientists

KEY WORDS: folklore research, music, Shumen region, scientific documentation

Изследването е финансирано по проект № РД-08-133/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Научното документиране и изследване на фолклора в Шуменско съдържа оскъдни и откъслечни сведения, които са крайно недостатъчни, за да изградят системна научна представа за предмодерния фолклор в региона. Като част от музикално-фолклорните диалекти, той спада към Средна Северна и Североизточна България (Кацарова, 1981) Обичайно с термина „фолклорна музика“ се назовава музика, която генетично се свърза с предмодерната епоха. Модернизацията и глобализацията на предмодерната фолклорна музика от България са исторически трансформации, които започват с нейното преоткриване, обновяване и разгръщане в нови образи, стилове, жанрове, репертоари (Пейчева, 2008: 35). Разгледани са монографии и статии, в които са отразени отделни аспекти на местния фолклор и музика в Шумен и Шуменско, според изследователи.

На Шумен и Шуменско не са правени цялостни проучвания от Етнографския институт и музей при БАН. Съществуват отделни данни за някои селища на окръга. Намират се и писмени материали в архива на Етнографски исторически музей, които дават информация за някои елементи от народната култура – духовна и материална. Съществуват събрани единични материали от селищата в региона.

Издирвания на местния фолклор са правени, но твърде неорганизирано, частично, без необходимата научна обработка и документация. В болшинството от случаите той е търсен и намиран от ръководителите на самодейни колективи за техните нужди.

Значителни по своя размер са сборниците на Георги Попиванов „Песни и приказки от Шуменско“ и „Народни песни от Шуменско“ и на Симеон Русакиев – „Народни песни на малоазийските българи в Новопазарско“ и „Слънчова люлка“.

В книгата „Песни и приказки от Шуменско“ Попиванов представя кратък материал – 64 страници от информатори от региона (Попиванов, 1931:64). Тя предхожда издадената през 1936 г. „Народни песни от Шуменско“ в Сборника с народни умотворения в 328 страници. В нея има поместени 561 песни в 15 раздела (Попиванов, 1936:328). Описани са имената на информатори и селища откъдето са. Изследването на Попиванов е резултат от дългогодишна работа и представлява съществен принос към изучаването на този край в етнографско, езиково и в историографско отношение. Авторът отбелязва, че е обходил почти всички села със „старовремешно“ население и е предпочел да запише „стари“ песни, както са пяти някога, а не с нови влияния и изменения. Още в първите години на века той долавя безвъзвратния ход на времето и отбелязва, че „задължителното образование и възприемането на външната гражданственост внасят все повече поквара на народната песен в съзнанието на новите поколения“. Така гласът на селската муза прегракваа все повече и повече, заглушен от модерния глас на новите – не само по стил, а и по съдържание „народни“ песни, добавя той. Според изследванията му, част от населението на някои от старите села в Шуменско е дошло от юг и е донесло характерни песенни мотиви. Според него има сходство между песните от Шуменско, Североизточна България и тези от Северна Добруджа и Източна Тракия. Разбира се, това се дължи на населението, което в различни времеви етапи и историческа обстановка е прехождало (Попиванов, 1936:3).

Трудът на Попиванов е много ценен и с това, че той успява да запише немалко говорни особености в Шуменско, които не са посочени от проф. Милетич в Das Ostbulgarische (Милетич, 1903), като ги подплатява богато с примери (Попиванов, 1936:3). Попиванов прави преглед на обнародваните до 1936 г. народни песни от Шуменско като цитира песни, публикувани до Освобождението в сборници и периодичен печет, под които е отбелязано, че са от Шумен или Шуменско или са събирани от обществени дейци в този край. Авторът прави констатацията, че сбирката от песни на М. Арнаудов от Северна Добруджа (Арнаудов, 1923) помества и песни на майката на министър Жечо Бакалов, които са от Шумен. Но те, заедно със споменатите по горе обнародвани песни, са минимална частица от песенното народно богатство в тази област.

В сборника си проф. Симеон Русакиев представя записани от самия него през 1935-36 година „Народни песни на малоазийските българи в Ново-

пазарско“ (I дял) и „Народни песни и приказки от Новопазарско и с. Еньово, Новопазарско“ (II дял). За първите най-общо трябва да се отбележи, че това са потомци на българи от южна Тракия, преселени от Мала Азия в края на XVII–XVIII век и завърнали се в България през 80-те години на XIX век и особено след Балканската и Първата световна война. Задачата, която Русакиев си поставя, е да съхрани местната традиция на коренните жители, наречени „вехти българи“, „ерлии“. Събраният фолклорен материал е представен от: песни, приказки, пословици, клетви, гатанки, вярвания, описания на игри и на календарни обичаи. Явен е стремежът към по-пълно обхващане на традицията на фолклорната област при следване на ясен етнологичен подход към материала. Проф. Русакиев е роден в Нови пазар. С научния си труд той запазва за нашата наука и култура диалекта на този край, а също така и художественото народно творчество от миналото. Това посочва в сборника „Слънчова люлка“ с песни от Новопазарско (Русакиев, 1956:4). За съжаление и двата сборника са без нотация на песните. Това е разбираемо, защото авторът е филолог.

В етнографските проучвания на Михаил Арнаудов, публикувани под заглавие „Народни песни от гр. Шумен, Северна България – етнографски наблюдения и народни песни“ в сборник на БАН (Сб. НУН, кн. XXXV, 1923, 317-383), се прокарва тезата за близостта между фолклора на Северна Добруджа и Шуменско, тъй като преселници от шуменския край напускат домовете си и бягат по време на войните от 1806-1812 и от 1828-1829 г. С основание могат да се използват описаните от него празници и обреди в Северна Добруджа, защото те са носители на елементи и от действената музикално-фолклорна култура на шуменския край от миналото.

В Сборниците с народни умотворения на БАН има поместени „Народни песни от гр. Шумен“, събрани от Михаил Арнаудов (Сб. НУН, кн. XXXV, 1923, 317-383). Това са само текстове, без мелодия на песни, групирани в 5 дяла: лазарски; балади; легенди; новели; хайдушки песни; малки песни: любовни, балади, хумористични. Без нотация на песните са сборниците и на Попиванов – „Народни песни от Шуменско“ (Сб НУН, кн. XLII, 1936, 1-328) и „Песни и приказки от Шуменско“ (Попиванов, 1931: 64). Народни песни с мелодии има в едноименния сборник от Шуменско и Търновско, отново в Сб НУН, но този път събрани и нотирани от А. Стоянов (Сб. НУН и кн., кн. VI, 1891, 79-88 // Сб. НУН и кн., С., 1985, кн. XII, 99-108). Има и още няколко издания на БАН, в които са включени песни с мелодии от Шуменско (Сб. НУН и кн., кн. IV, 1891, 87-89).

Михаил Арнаудов помества в „Студиите върху български обреди и легенди“, том II няколко песни от Шумен за вградена невеста (Арнаудов, 1972: 342-3, 347-8). Песни от Шуменско има и в дял Лирика от „Българските народни песни“ на същия том (Арнаудов, 1942). За много други в същите издания той посочва, че са от Източна, Северна България, Северна Добруджа, но тъй като не е упоменато кой точно е източникът, не могат да се причислят към местната музика.

В други издания също се срещат единични публикации на шуменски песни: в Известията на народния етнографски музей (Стоилов, А., 1922:87-92), в Показалеца на печатаните през XIX век български народни песни, том едно (от 1815 до 1860) и две – от 1861 до 1878 (Стоилов, 1916; Стоилов, 1918). Петър Златев Груев записва „песни по върбишки говор" за белянки, вечерници, на хоро, седянка и ги публикува в научно-литературното списание „Искра" – т. II, № 1, юни 1889. Записва и „песни по новопазарски говор („Искра", т. II, № 6, ноем. 1889, с. 383). Издадени са и други, пак там, под заглавие "Народни умотворения – песни от Шумен", Искра, г. IV, № 4 и 5, 1892, с. 260. В „Обзора на архивните фондове, колекции и единични постъпления, съхранени в българския исторически архив", е посочено, че е запазена сбирка от „разни" песни, съчинени саморъчно от войводата от гр. Шумен – Филип Тотю, 1901 г.

В друго издание, „Фолклорът и народните традиции в съвременната национална култура", издание на БАН, Калоянов зарегистрира нови данни за мечкадарите и ролята им на разпространители на юнашките песни като съществена част от юнашката епическа традиция в Източна България. Като основен източник се посочва Марин Щерев, гъдулар и изпълнител на мечкадарски песни от с. Ново Янково, Шуменско (Калоянов, 1976:200-204).

Събирането на музикален фолклор в Североизточна България е осъществено от сътрудници на фолклорната секция при Института за музикознание, БАН. Има два капитални сборника, които съдържат нотирани песни, събирани без звукозаписна техника. Сборникът с „Народни песни от Североизточна България, том 1", София, 1962: Издателство на Българската Академия на науките, по който работят Райна Кацарова, Иван Качулев, Елена Стоин (съст.), Васил Стоин, Иван Камбуров и Павел Стефанов, съдържа 1281 нотирани фолклорни песни и 7 инструментални мелодии. В „Народни песни от Североизточна България, том 2", София, 1973, Издателство на Българската Академия на науките, Васил Стоин и Павел Стефанов включват 1482 нотирани фолклорни песни и 3 инструментални мелодии (1483-1485). Съставител и редактор е Иван Качулев. И в двата тома песните са систематизирани в няколко дяла според тяхната функция във връзка с календарните празници, обичаите, труда, народните хора и игри, а теренните проучвания са от Търговищка, Шуменска, Новопазарска, Преславска и Провадийска област. И в двата тома инструменталната музика е съвсем слабо застъпена – 7 в първия и 3 във втория, елементарни по строеж кавалски мелодии. Тя е представена така недостатъчно поради трудността да се нотират инструменталните мелодии направо от изпълнителя, без звукозаписна техника, с каквато записвачите по това време не разполагат. Но и при наличието на много голям брой инструментални мелодии от една област, схващането на авторите е, че те трябва да бъдат обнародвани самостоятелно по инструменти в отделни сборници при своя класификация със съответните обяснителни бележки към тях. По този начин ще се изтъкне по-ярко връзката на инструменталната музика с песента, а същевременно ще може да се види и нейното самостоятелно развитие.

Според авторите, по същия начин в специални сборници трябва да се издават народните хора и игри. В увода на том 2 Качулев отбелязва, че народните инструменти са имали широко приложение и се срещат много често в областта през времето от 1929 до 1930 г. и до 1973 г. (Стоин, 1973: с.7). Типични инструменти са кавалът, свирката, гайдата, а на места и гъдулката. Тогава в Шумен работи и един от изтъкнатите на времето майстори на кавали и гайди – Иван Гайдарджиев. През 1936 г. в Известията на Националния етнографски музей Райна Кацарова публикува „Един шуменски майстор" (Кацарова, 1936).

Сведения за историята и етнографията на Шумен и Шуменски окръг включва кратката книжка на библиотека „Танцово изкуство", озаглавена „Кратки етнографски бележки". Тя е под авторството на Н. Тузсузова. Според нея, Шуменско със своето разнообразие и пълнота на фолклорното наследство не отстъпва на много окръзи и селища от нашата страна. Съществуват много елементи в обичаите и обредите, които не съществуват другаде, допълва тя (Тузсузова, 1970:17). Тузсузова се спира на историческите обстоятелства, довели до динамичното развитие на материалната култура на шуменци, до процъфтяването на занаятите и търговията, което осигурява един по-висок статут на жителите. Следваща отправна точка на „бележките" е носията в Шуменско като разновидност на североизточно-българската носия. Авторката описва компонентите на мъжката и женската носия, но не пропуска и особеностите на облеклото в някои села. С не по-малко значение е и начинът на забраждане, на сплитане на косите при различния социален статус на жената/момата, който е описан. Всичко това е богато подплатено със снимков материал или скици (на носии, на шевици, украшения и накити). В последната част на етнографските бележки тя отбелязва, че Шуменски окръг е изключително богат на обичаи и обреди, свързани с отделни календарни празници. Без да разглежда произхода и функциите им, тя изтъква, че като съществен елемент на обичайната структура се явяват танцът и музиката (вокална и инструментална). Те са неразривно свързани с ритуала и са силно преплетени. Тузсузова констатира, че голяма част от празниците не се практикуват и свързаните с тях обичаи са обречени на забвение. Тя препоръчва да бъдат регистрирани от специалистите и ценното от тях да бъде използвано за обогатяване на съвременната ни култура чрез пресъздаването им на сцена.

За съжаление тези етнографски бележки отразяват външната страна на местния фолклор. Те по-скоро констатират, и то в съвсем лаконичен формат, отколкото да обясняват, да изграждат една задълбочена научно обоснована картина. Те се явяват като въведение към изданието „Народни хора от Шуменско" на Института за художествена самодейност (Манолов, 1970:60). То съдържа танци, събрани и описани от Манол Манолов – хореограф и художествен ръководител на танцовия състав при Дома на културата в Шумен. Описанието на движенията (стъпките) на хорàта, специфични за шуменския край са максимално подробни. Приложена е и нотация на характерната за съответното хоро мелодия. Това е изключително важно, тъй като чисто схе-

матично, без характерната звукова среда то е лишено от най-ярката си изява. Трябва да се отбележи, че често хорàта носят името на песента, на която се пеят или на най-характерното движение. Хорàта са следните: Куц кули; Трите крака; Запали Рада селото; Велико Добро думаше; Цигулари слизат; Талимата; Как се чука чер пипер; Мари Радо, бяла Радо; Куцанка; Бягай попе; Доди ли Янка; Бяла Неда; Изхвърли кондак. Селата, в които са записани са Драгоево, Имренчево, Кирково, Майор Векилски, Никола Козлево, Риш, Александрово, Смядово.

В Годишника на музеите от Северна България, Евгения Попова разглежда „Традиционното облекло в шуменския край и календарните обичаи". От гледната точка на календарните обичаи варира и облеклото – една по-различна функция, извън битовата, класова и съсловна такава. Макар облеклото да е дял от материалната култура, то е неразривно свързано с обредната цялост (Попова, 1982:161-165).

Към Христоматията по Българска фолклористика на ВТУ, Анчо Калоянов и Георги Данчев се спират на въпроса за съвременното състояние на българските народни приказки, предания и легенди, като се позовават на теренен материал и от Шуменско (Данчев, Г., Калоянов, А.,1975:259-264).

Съвсем прецизно се описват „Стари семейни обичаи в гр. Шумен" – родилни, сватбени и погребални, от Васил Денчев в Известия на историческия кръжок при Окръжния народен музей и Дружество „Българска старина", както и в отделен отпечатък от сборника със статии и материали „Шумен – Коларовград" (Денчев, 1962:64-72). Авторът подчертава голямата историческа стойност на тези семейните обичаи, по които може да се съди за духовната култура на градското и селското население в миналото. Те не само сплотяват семейството и българската общност в годините на робството, но и са една много устойчива система от нравствени норми. Те са като бариера срещу опитите на мюсюлманите да асимилират българското население. Изследователят посочва за свои информатори най-общо „по-стари хора", но не ги споменава поименно, както е при Попиванов и Русакиев. Отбелязва, че обичаите в Шумен не се отклоняват от обичайната система в страната, но все пак имат характерни различия, а те не са достатъчно проучени.

Историческите процеси отреждат първостепенно място на Шумен през Възраждането. Съхраняването на старинни образци на българската фолклорна музика е осъзнато като необходимост от българския духовен елит още в края на XIX в. Редица просветени българи, учители, издирват и записват различни фрагменти от старата музикалнофолклорна традиция.

В „Паметник" на Илия Р. Блъсков има поместена много богата информация в различните томове – народни мъдрости, разкази за действителни личности, изключително интересен и богат речник на старите думи, употребявани някога, но пояснени с лексика, типична за края на XIX век (Блъсков, 1895). Поместени са и текстове на народни песни от Шуменския край, история на с. Риш, много ценни сведения за Добри Войников – за първия учени-

чески оркестър и „театрото“. Изобилства от разкази – „Из добродетелния живот на нашите неодавнашни стари хора – граждане“ и т.н. Индиректно могат да се правят и изводи за битието на народа във времето, до което най-често се допираме, за да търсим корените на ритуалната и утилитарната система на предците ни, закодирана в музикалния фолклор. Трябва да се отбележи, че тези томове са издадени в Шумен и отразяват шуменската действителност в годините след Освобождението – години с все още силна концентрация на фолклорните модели, в които обаче събирателската дейност е оскъдна, а публикациите минимални. Ето защо следва този труд да бъде по-прецизно обследван. През 60-те години на XIX век общественицте Добри Войников (Войников, 1868) и Илия Рачев Блъсков отразяват бита на шуменци в много свои повести и разкази („Изгубена Станка“, „Пиян баща“, „Злочеста Кръстинка“ и др.) (Денчев, 1962:64-72). Сериозен опит да възстанови диалекта и бита на старите шуменци в редица разкази, поместени във в. „Шуменски вести“, „Шуменски общински вести“, „Слънчо“ и пр. прави Васил Петров, добавя Денчев в увода. Тази информация дава насоки в кои източници допълнително могат да се потърсят част от типичните черти за местните семейни обичаи. Както става ясно, монографии и професионални изследвания и анализи липсват.

Шумен не е обособен като ярък диалектен център. Трябва добре да се изяснят причините за това, защото те оказват пряко влияние на фолклорното наследство. Неминуемо за бързото европеизиране на местната музика и фолклор имат културно-историческите събития. Историята на националното Възраждане отрежда на Шумен първостепенно място в книжовната и музикална дейност със заслугите и творчеството на Сава Доброплодни, Добри Войников. В средата на века в града пристигат унгарски и полски емигранти, заедно с Лайош Кошут. Емигрантите носят духа на свободата и извършват цялостно преобразяване на съзнанието на местните. Появява се първият български оркестър от европейски инструменти, под диригентството на унгареца Михай Шафран. Демократичните убеждения намират добра почва у свободимислещите и образовани люде и младите хора (Виденов, 1972). Най-ясно тези процеси се извършват в северните територии на България, не само в Шумен, където се наблюдава ускорено европеизиране на музикално-фолклорните матрици. Дейците в инструменталната музика показват предпочитания към западната, предимно Виенска школа. В репертоара на възрожденските оркестри се включват песни и мелодии, възникнали в съседни и несъседни народи – турци, гърци, унгарци, румънци, молдавци, украинци, австрийци, сърби, италианци, немци, французи, поляци и др. Тази традиция не заглъхва след Освобождението, а се продължава от учителите и капелмайсторите на Шумен. Гражданските и ученически оркестри развиват съвременен репертоар с оперни и инструментални творби и салонна танцова музика: валсове, полки, мазурки, кадрили, шотоши, хави, анадолски маршове. Песните се трансформират първоначално като поставяне на преведени текстове с чужди

мелодии, по-късно – като съчетание на български текстове с мелодии в стила на чужда музикална култура, накрая и като мелодии и текстове, съчинени от българи в стила на някоя от чуждите матрици, но и в стила на новосъздаваща се българска градска традиция. В тези условия особено бързо се рушат устоите на класическата фолклорна система.

Новите жанрове се усвояват активно в големите градове, а в по-малките градове и селата – значително по-бавно, като се откриват осезателно в някои от класическите фолклорни цикли – седенкарския, хороводния, по-късно в лазарския, сватбения и др. Културният ентусиазъм в следосвобожденския период в най-голяма степен се изразява в стремеж към оттласкване от българските и балканските и в изравняване с европейските ценности. Променениият класически фолклор започва да усвоява модели, принадлежащи на европейската популярна традиция, което предизвиква модулиране на класическите фолклорни структури (Кауфман, Д., Пейчева, Л., 2004:33-41/308-316).

Красимира Колева прави първото монографично изследване на шуменския говор повече от век след публикуването на книгата на проф. Милетич за североизточните български говори (Милетич,1902, 1903) и повече от половин век след картографирането на ареала за Българския диалектен атлас (Североизточна България, 1966). Това е първото теренно проучване на говора със звукозаписна техника в условията на продължително пребиваване на терена С това изследване авторката счита, че езиковедската част на евентуално енциклопедично изследване от академичната серия „Етнографски, фолклорни и езикови проучвания“ може да се счита за завършен (Колева, 2014).

Според публикуваното до момента, изследванията на фолклора в монографии и статии за Шумен и Шуменско са фрагментарни. В архивите и в личните колекции на читалищните деятели, учители, ръководители на съмодейни състави могат да се намерят и други документи, съхраняващи многопосочна информация за фолклора: звуко- и/или видеозаписана музика, танц, описи, преписи, дешифрации, теренни бележки, фотографии, рисунки и др. Погледнато в перспектива, те също могат да бъдат събрани, описани и издадени в по-крупно изследване на фолклора в региона и да станат достояние на широката общественост, както и да бъдат дигитализирани. Използването на образци от тях в българското училище е актуална перспектива с широк диапазон.

References:

1. Arnaudov, Mihail. Studii varhu balgarski obredi i legendi, t. II, S., BAN, 1972, gl. III, Pregled na balgarski pesni za vgradena nevesta, XLIX Shumen i LV Shumen II, 342-3, 347-8
2. Arnaudov, Mihail. Narodni pesni ot gr. Shumen, Severna Bulgaria – etnografski nablyudenia i narodni pesni“ v sbornik na BAN (Sb.NUN, kn.XXXV, 1923, 317-383)
3. Blaskov, Ilia R. Pametnik, Shumen, pech. Spas Popov, 1895, kn.1- 6

4. Videnov, Angel. Instrumentalnata muzika v Shumen prez XIX vek – Istoricheski ocherk – 120 g. balgarski orkestar, Shumen, 1972
5. Videnov, Angel. Prinosat na Shumen kam kultrnata istoria na Bulgaria, Shumen, 1981, chast 1, 153s.
6. Voynikov, Dobri. Pesni lyubavni, horovodni, svatbenski i smeshni (Braila, 1868)
7. Danchev, Georgi i Ancho Kaloyanov. Balgarska folkloristika, Hristomatia, V. Tarnovo, VtUn., 1975, 259-264
8. Denchev, Vasil. Stari semeyni obichai v gr. Shumen. – Kolarovgrad, 1962, Izvestia na istoricheskia krazhok pri Okrazhnia naroden muzey i Druzhestvo „Balgarska starina"; kakto i v: Shumen – Kolarovgrad – sbornik ot statii i materiali za minaloto na grada, kn.II, Kolarovgrad, 1962, 64-72
9. Kaufman, D., L. Peycheva. Trditsionnoto peene i svirene/Traditional Singing and Music Playing. V: Zhivi choveshki sakrovishta – Bulgaria/Living Human Treasures – Bulgaria, Sofia, 2004, Akademichno izdatelstvo „Marin Drinov", 33-41/308-316
10. Kaufman, D., Peycheva L., Traditsionno peene i svirene, http://treasuresbulgaria.com/html/bg/files/Muzika.rtf.
11. Katsarova, R. Edin shumenski maystor. – Izv. Na NEM, kn. XII, 1936, Sofia.
12. Koleva, Krasimira. Shumenskiyat govor. Avtoreferat na disertatsia. Shumen: Univ. izd. „Episkop Konstantin Preslavski", 2014, 44 s.
13. Manolov, Manol. Narodni hora ot Shumensko, Tantsovo izkustvo – 1970/2, Institut za hudozhestvena samodeynost, S., NI, 1970. – 60 s.
14. Miletich 1902: Miletich, L. Staroto balgarsko naselenie v Severoiztochna Bulgaria. Sofia: Balgarsko knizhovno druzhestvo, 1902
15. Miletich 1903: Miletič, L. Das Ostbulgarische. Wien, 65-145; Iztochnobalgarskite govori. Sofia: BAN, 1989.
16. Narodni pesni ot gr. Shumen, Severna Bulgaria – etnografski nablyudenia i narodni pesni, Sb.NUN, kn.XXXV, 1923, 317-383
17. Narodni pesni ot Shumensko i Tarnovsko, Sb.NUN i kn., kn.VI, 1891, 79-88
18. Narodni pesni po novopazarski govor, Iskra, g. II, t. II, № 6, noem. 1889, Shumen, 1890. – 383s.
19. Narodni pesni s melodii ot Iztochna Bulgaria, Sb. NUN i kn., kn. IV, 1891, 87-89
20. Narodni pesni s melodii ot Shumensko, Sb. NUN i kn.,S., 1985, kn.XII, 99-108
21. Narodni umotvorenia – pesni ot Shumen, Iskra, g. IV, № 4 i 5, 1892, s.260
22. Obzor na arhivnite fondove, kolektsii i edinichni postaplenia, sahraneni v balgarskia istoricheski arhiv, kn. III, S., 1970, s.34
23. Peycheva, L. Mezhdu Seloto i Vselenata: starata folklorna muzika ot Bulgaria v novite vremena. S., AI „Prof. Marin Drinov", 2008, s.35
24. Popivanov, G. Pesni i prikazki ot Shumensko, Shumen, pech. Spas Popov, 1931. – 64s.
25. Popivanov, Georgi. Narodni pesni ot Shumensko, S., Pridvorna pechatnitsa, 1936, Sb NUN, kn. XLII, 1-328
26. Popova, Evgenia. Traditsionnoto obleklo v shumenskia kray i kalendarnite obichai. – Godishnik na muzeite ot Severna Bulgaria, kn. VIII, izd. „Georgi Bakalov" – Varna, 1982, 161-165
27. Rusakiev, Simeon. Narodni pesni na maloaziyskite balgari v Novopazarsko (1-214) – I dyal; Narodni pesni i prikazki ot Novi pazar i s. Enyovo, Novopazarsko (215-466), Sb.NUN, kn.XLVII, 1956

28. Rusakiev, Simeon. Slanchova lyulka – narodni pesni ot Novi Pazar – sbornik, S., BAN, 1983, 326 s.
29. Stoin, V. i kolektiv Narodni pesni ot Severoiztochna Bulgaria, t. 1, S., BAN, 1962, 724 s.
30. Stoin, V. i kolektiv Narodni pesni ot Severoiztochna Bulgaria, t. 2, S., 1973, BAN, 873 s.
31. Stoin, E. Muzikalno-folklorni dialekti v Bulgaria, S., 1981
32. Tuzsuzova, N. Kratki etnografski belezhki. – Tantsovo izkustvo, S., NI, 1970, Institut za hudozhestvena samodeynost, 2/70, 17 s.

ВЪЗМОЖНОСТ ЗА ПОДОБРЯВАНЕ НА ДИНАМИЧНАТА ГЪВКАВОСТ НА ФУТБОЛИСТИ СЪС СРЕДСТВАТА НА АЕРОБИКАТА

Теодора Ж. Игнатова, Николай К. Николов

OPPORTUNITY TO IMPROVE THE DYNAMIC FLEXIBILITY OF FOOTBALL PLAYERS THROUGH THE MEANS OF AEROBICS

Teodora J. Ignatova, Nikolay K. Nikolov

ABSTRACT: Contemporary football demands high development of the pace-power qualities and psychophysical condition. This gives the participants the opportunity to overcome specific game situations. The question about physical condition improvement, dynamic flexibility of football players in particular, is actual because it is directly connected to their level of sport preparation.

KEY WORDS: football, aerobics, flexibility

Изследването е финансирано по проект № РД-08-134/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Днес футболът е най-популярната игра в света. Неслучайно я наричат „Цар Футбол“. Тя е радост, емоция, средство за социално общуване на много нива. Практикуването на тоя спорт води до появата на положителни промени от различен характер. Най-вече това се отнася до възпитаването на двигателните качества – сила, бързина, издържливост, гъвкавост и ловкост, формиране и развиване на психически и морални качества като воля, устойчивост, решителност, смелост, работа в екип и др.

Съвременният футбол поставя високи изисквания към психофизическата кондиция на футболистите. Наличието на високо развити скоростно-силови качества и функционален капацитет на вътрешните системи ще осигури на тренирашите възможност за преодоляване на специфичните игрови положе-

ния, тъй като „*В един мач според игровото амплоа, квалификацията на отбора, тактическите задачи и тренираността на футболистите могат да бъдат преминати 10–14 км в ходене (около 30%), леко бягане (около 55%), ускорено бягане (около 12%) и спринтиране (около 3%). Към тези величини на натоварването един футболист може да извърши 40-50 и повече единоборства по земя и въздух в условията на рязко ускоряване, спиране или бърза промяна на посоката на движение на тялото, движение напред, назад или странично*“ [2].

Проучването на проблема за подобряване на физическата кондиция, в частност динамичната гъвкавост, на футболистите е особено актуален, защото е пряко свързан със спортната им подготвеност.

Целта на нашето изследване е да проучим възможностите на аеробиката за подобряване на динамичната гъвкавост на футболисти непрофесионалисти от Трета лига.

За постигането на целта си определихме решаването на следните **задачи**:

1. Да направим проучване в специализираната литература относно възможностите за стимулиране и подобряване гъвкавостта на футболистите.
2. Да извършим диагностични процедури за разкриване състоянието на качеството гъвкавост в изследваните лица.
3. Да анализираме получените резултати и въз основа на това да се направят необходимите изводи и препоръки за практиката.

Предмет на изследването е динамичната гъвкавост на футболисти от отбор в Трета североизточна лига.

Обект на изследването са количествените показатели, обективизиращи степента на притежание на това двигателно качество.

Методика на изследването

Изследването беше проведено през периода м. VIII 2016 г. – м. VII 2017 г. с футболен отбор от Трета Североизточна лига. Тренировките по аеробика се провеждаха един път седмично с продължителност 60 минути. В началото и в края на експеримента изследваните лица бяха диагностицирани с тестовете: наклон в дълбочина и мах с удобния крак.

За да анализираме динамиката на показателите, използвахме вариационен анализ.

Анализ на резултатите

Най-често в специализираната литература доминира схващането, че „гъвкавостта се определя от способността на човека да изпълнява движения с голяма амплитуда“ [4, 5, 7, 9 и др.].

Според М. Бъчваров гъвкавостта представлява: „*унаследени и придобити възможности за изпълнение на движения с по-голяма амплитуда в отделните стави на човешкото тяло при сгъване, разгъване, отвеждане, привеждане или въртене на части от тялото в дадено ставно съчленение*“ [1].

В теорията и практиката на физическото възпитание и спортната тренировка се използват понятията: *обща гъвкавост* – позволяваща изпълнение на разнообразни движения с голяма амплитуда; *специална гъвкавост* – характеризираща пределната подвижност в отделните стави, специфична за избран вид спорт. Във футбола вниманието е насочено към ставите на долните крайници; *анатомична или системна гъвкавост* – дава ориентировъчна картина на възможните движения в една или друга става; *пространствена гъвкавост* – включва способността на тялото да се разтяга максимално далече в различни посоки; *активна гъвкавост* – проявява се посредством собствени мускулни усилия; *пасивна гъвкавост* – проявява се под влияние на външни сили (тежести, уреди, партньор и др.)

Според Н. Хаджиев гъвкавостта може още да се определи като *динамична и статична*. Първата се проявява в динамични условия и зависи от еластичните свойства на ставните връзки. Втората наблюдаваме в статичен режим на работа и се влияе от силата на съответните мускулни групи [8].

Гъвкавостта зависи от еластичността на ставните връзки, мускулите, сухожилията и от подвижността на различните ставни съчленения на опорно–двигателния апарат. Освен от еластичността на мускулатурата, гъвкавостта зависи също така и от формата на ставните повърхности, от дължината и еластичността на ставните връзки и от сухожилията, с които мускулите са прикрепени към скелета. Несъмнено е, че степента на движение в основните стави, участващи в естествените движения, зависи от техния анатомичен строеж. Широката амплитуда на движението в най-голяма степен е свързана с морфо-функционалните свойства на опорно-двигателния апарат, централната нервна система, емоционалното състояние, както и външните фактори – температура, денонощна периодика на работа, отдих и др. Влияние оказват и охлаждането, умората, продължителното обездвижване, храненето, разгряването, травмите, музиката и други външни дразнители.

Гъвкавостта е един от основните фактори за овладяване на техниката на физическите упражнения. При добро състояние на това качество с голяма лекота и икономичност се изпълняват отделните движения. Упражненията за гъвкавост оказват благоприятно въздействие при изграждане на другите двигателни качества, поради което те са универсално тренировъчно средство във всички етапи на подготовка

Изследвания показват, че ниските нива на развитие на качеството гъвкавост влияят неблагоприятно върху тренираността на футболистите [9].

Повече травми се получават при по-малко гъвкави играчи - една от най-често срещаните е разтежение на аддукторите. Недостатъчната гъвкавост повлиява в отрицателна посока проявлението на останалите двигателни качества – ограничената амплитуда намалява бързината на футболистите, независимо че имат определени генотипни заложби, играта им е по-скована, по-трудно се усъвършенстват технико-тактическите задачи.

По-добрата гъвкавост на трупа позволява и по-добра техника на изпълнение на странично хвърляне. На линията на вратарското поле едно такова хвърляне почти би се приравнило с изпълнението на ъглов удар. Това би било още един инструмент от средствата на нападението, с който може да бъде затруднена противниковата защита.

По наше мнение, в тренировъчния процес, работата за развиване гъвкавостта на футболистите е леко подценявана. Именно поради това обръщаме внимание на факта, че чрез средствата на аеробиката могат да се открият резерви в методиката за подобряване на гъвкавостта им.

Аеробиката може да се разглежда като занимание с гимнастически упражнения под музикален съпровод, изпълнени поточно с различни нива на интензивност, обединени в комплекс с преимуществено развитие на аеробните възможности, силата, гъвкавостта и координационните способности на занимаващите се [6].

В експерименталната си работа се насочихме към използване на стиловете „Денс аеробика“ и „Фитбол аеробика“

Денс аеробиката е популярна форма на аеробика, която включва хореография от различни стилове танци като балет, латино, хип-хоп, диско, джаз и др. Съчетава интензивна двигателна активност с развитието на гъвкавост и пластичност. Характерно за този стил е, че аеробните комбинации са наситени с елементи от танци, което е предпоставка за различни нива на интензивност и степен координационна сложност.

Фитбол аеробика**.** Думата „фитбол“ произлиза от английските fitness (фитнес) и ball (топка). Фитбол аеробиката предлага едно ново и различно натоварване. Увеличават се силата и издържливостта, подобряват се координацията, равновесието и стойката. Повлиява се подвижността на гръбначния стълб и еластичността на мускулите и ставните връзки, което води до отстраняване или намаляване на ставните болки, по-голяма свобода на движение и нормално функциониране на вътрешните органи. Това е форма на занимание с различно разпределение на натоварването – повишена е ролята на спиналната мускулатура за поддържане на равновесието върху сферичната повърхност на топката. *„Кълбото изпраща информация за всички анализатори и предизвиква реакция от страна на нервната система, увеличава процесите в мускулите и сухожилно-ставния апарат и мускулната активност се осъществява в условията на подвижна опора“*[3].

Таблица № 1

Части на заниманието		**Съдържание**	**Време**
Подготвителна		1. Общоразвиващи упражнения 2. *Стречинг упражнения*	10
Основна	***Аеробна серия***	1. Аеробни модели 2. Аеробни комбинации 3. Аеробни комплекси	25
	Работа за отделни мускулни групи	1. Общоразвиващи упражнения 2. Изометрични упражнения *3. Стречинг упражнения*	20
Заключителна		1. Дихателни упражнения *2. Стречинг упражнения* 3. Психофизическа релаксация	5

По характер на въздействието упражненията от аеробиката са активни. Това са различни гимнастически упражнения: махове, кръгове, наклони, извивки, пружиниращи сгъвания и разгъвания с постоянно увеличаваща се амплитуда, с и без допълнителни тежести.

Придържайки се към общоприетата структура на заниманията с аеробика, стречинг упражненията силно са застъпени във всички части на тренировката (табл. 1).

Даните, получени по показателя за гъвкавост „*Дълбочината на наклона*“ (табл. 2) показват, че при изследваните лица са настъпили положителни промени. Това е видно от големия процент на прираст, съответно 261%. Изчислените проценти на прираста са много високи, което се дължи на характера на стойностите в началото на експеримента. Те са около нулата, а получените стойности на прираста, са по-големи от изходните данни. Това е причина да регистрираме процент на прираста по-голям от 100%. Стандартното отклонение е с ниски стойности и в края на експеримента се понижава. Положителните промени според нас са повлияни от приложената методика, в която упражненията за гъвкавост и стречинг методиката са силно застъпени.

Таблица 2

№	Показатели	n	Av	Sav	R	P-ка	% на прираст
1	Дълбочина на наклона	30	1,3	6,2	26	3,4	261
			4,7	6,1	24		
2	Мах с удобен крак	30	166,1	7,9	27	6,5	5,8
			175,6	7,8	29		

Във връзка с целта и задачите на изследването за нас представляваше интерес да проследим динамиката в развитието на качеството чрез теста „*Мах с удобен крак*“. И при втория тест наблюдаваме идентични промени.

В началото на изследването средната стойност е 166,1 см. В края средната стойност е 175,6 см при намалено стандртно отклонение. Отбелязаната динамика на качеството се вижда от процента на прираст – 5,8%. Това ни дава основание да допуснем, че положителните промени са повлияни от приложената методика. Аеробната серия в основната част на заниманиети е наситена с много повторения на различни махове с краката в динамична среда. Също така при работа за отделните мускулни групи се използват многобройни повторения на наклони, извивки, пружиниращи сгъвания и разгъвания с постоянно увеличаваща се амплитуда. В заключителната част стречинг упражненията и упражненията за психофизическа релаксация, на фона на спокойна музика са оказали въздействие върху положителните промени в гъвкавостта на футболистите.

Изводи

Анализираните показатели, които характеризират гъвкавостта на футболистите, ни дават основание да направим следните констатации:

След проведения експеримент открихме значителен прираст по отношение на гъвкавостта на гръбначния стълб и долните крайници.

Апробираната методика би могла да се приложи в тренировките по футбол и особено при подрастващи футболисти, тъй като възрастта е сензитивна за възпитаване на това качество.

На база минал опит препоръчваме на специалисти от футболни школи и на учители по физическо възпитание, при подготовка на отборите по футбол, да използват заниманията с аеробика като средство за повишаване на психофизическата готовност на спортистите.

References:

1. Bachvarov M. (2005): *Tematichen rechnik po sportologia*, (Thematic Dictionary of Sports Medicine) NSA PRES, pp. 38
2. Bachvarov, M., L. Dimitrov, A. Gigov (2008): *Futbol presa, konditsia, natisk*, (Football press, condition, pressure), Sofia, pp. 7
3. Gencheva, N.(2006): *Fitbol uprazhnenia – nova formula na dvigatelnata aktivnost, (* Fitball exercises – a new formula of motor activity) // Sport i Nauka, 2, pp.133.
4. Zhelyazkov, Tsv., D. Dasheva (2002): *Osnovi na sportnata trenirovka*, (Basics of sports training), pp. 287
5. Zatsiorskiy, V. (1966): *Fizicheskie kachestva sportsmena*,(Physical qualities of the athlete) Moskva, pp. 164
6. Mineva, M.(2011): *Sportna aerobika teoria i praktika*, (Sports aerobics theory and practice), Sofia, pp. 13
7. Rachev, K.(1985): *Teoria i metodika na fizicheskoto vazpitanie*, (Theory and Methodology of Physical Education), Sofia: MiF
8. Hadzhiev, N.(1979): *Gimnastika,* (Gymnastics),Sofia: MiF
9. Chervenyakov, M., L. Dimitrov *Futbol,* (Football), ETSNPKFKS – VIF G. Dimitrov, pp. 116

НИВО НА АГРЕСИЯ ПРИ СПОРТУВАЩИ И НЕСПОРТУВАЩИ УЧЕНИЦИ

Теодора Н. Симеонова

THE AGGRESSION LEVEL FOR SPORTING AND NOT-SPORTING STUDENTS

Teodora N. Simeonova

ABSTRACT: The problem of school violence and aggression has recently become one of the most discussed issues in society. By Buzz-Dyrki's questionnaire, we determine the level of aggression in active sports students and those who do not engage in sport.

KEY WORDS: aggression, types of reactions, students

Изследването е финансирано по проект № РД-08-134/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Епископ Константин Преславски".

ВЪВЕДЕНИЕ

В социалната психология не всяко поведение, изглеждащо агресивно в масовите представи, се квалифицира като такова. Тук за агресия се приема всяка форма на поведение, насочена към друго същество с цел умишлено да го нарани, следователно тя е целенасочено и деструктивно поведение [8].

С насилие и агресия в училище се срещаме всеки ден. Всъщност този проблем не е нов. Вероятно малко са хората, които не знаят, че във всяко училище и във всеки клас има деца, които обичат да обиждат, да бият и да показват превъзходство над другите, включително събирайки им пари и вещи. Разбира се, има и деца, които по-често от другите стават жертва на агресията на учениците. По този начин унижаването, издевателството, обидите и насилието се явяват една обичайна реалност за повечето ученици. В този процес едни ученици участват непосредствено като агресор или жертва, а други, пасивно като очевидци и свидетели [4].

В съвременното научно познание съществуват различни концепции за обяснение на агресията. Смята се, че агресията е биологично заложена в индивида като средство за извоюване на място в живота и като един от меха-

низмите на психическа защита на личността. Друга теория сочи, че агресията макар и заложена биологично в човека, не се проявява при всички хора и във всякакви ситуации, тъй като агресивното поведение е преди всичко социално-психически детерминирано. Счита се също, че агресията е израз на слабост, тя компенсира дефицита на нерешени проблеми, формирани комплекси [1].

Анализът показва, че конфликтните ситуации играят съществена роля, като предпоставки за възникването на агресия, независимо дали конфликтът е актуален или основен. Другата предпоставка се оказва склонността да се действа импулсивно и да се подражава на чуждо поведение. Следваща предпоставка е емоционалната възбуда при събирането на група от хора, каквато е отборът, при която се наблюдава емоционалното възприемане на заобикалящата действителност, което до голяма степен намалява разумната оценка и анализа на събитията. Друга социално-психологическа предпоставка е разбирането, че насилието е средство за решаване на проблемите в обществото [3].

Под агресивност можем да разбираме свойство на личността, характеризиращо се с наличие на деструктивни тенденции, най-вече в областта на отношенията „субект-субект". Агресията в една или друга степен е присъща на всеки индивид, явявайки се инстинктивна форма на поведение и реакция на личността към враждебната среда. Агресивността има качествена и количествена характеристика. Както всички свойства и тя има степен на изразеност – от почти пълно отсъствие до прекомерно развитие.

Всяка личност трябва да притежава определена степен на агресивност. Нейното отсъствие води до пасивност и т.н. Прекомерното ѝ развитие пък започва да определя цялостния облик на личността, която може да стане конфликтна, неспособна на съзнателно сътрудничество и т.н.

В житейското съзнание агресивността се явява синоним на „злонамерена активност", но деструктивното поведение само по себе си не притежава качеството „злонамереност". Такова го прави мотивите за действие. Външно актовете на агресия могат да са напълно еднакви, но техните мотивационни компоненти да са коренно различни.

Можем да разделим проявите на агресия на два основни типа: мотивационна агресия - агресията, като самоценност, и инструментална агресия - агресията, като средство. По-голямо внимание следва да се обръща на мотивационната агресия като реализация на присъщите на личността деструктивни тенденции. Установяването наличие на такива деструктивни тенденции при състезателя може с голяма степен на вероятност да прогнозира проявата на открита мотивационна агресия [6].

С прилагането на диагностична процедура с въпросникът на Бъс-Дюрки ще диференцираме проявите на агресия и враждебност на две групи ученици – тренирящи футбол и баскетбол и такива, които не спортуват активно.

Редица автори разглеждат взаимоотношенията в спортния колектив, нивото на агресия и наличието и в спорта. [1, 2, 5, 6, 7] Минев, К. (2017) обобщава, че според теорията на социалното учение, агресивността е резултат на

първо място на усвоен модел, а след това следствие на провокиращите я фактори. Василев, В. (2001) приема, че в спорта агресията е функция на степента на интензивност на конкурентостта в даден спорт, а не следствие от наличието на различни форми на пряк сблъсък в него. Според него, ако приемем, че в човека съществува определен агресивен потенциал, без съмнение социално по-приемливо и полезно е той да бъде сублимиран и овладян в условията на спортни занимания и състезания, отколкото безконтролно да се реагира в непредвидимите ситуации на сложната социална действителност.

МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

С помощта на теста на Бъс-Дюрки, представляващ надежден метод за психосоциална диагностика, установяваме агресивността на учениците. Състои се от 75 въпроса, позволяващи диференцирането на 8 скали: физическа агресия /ТА-10 айтема/; вербална агресия /ВА – 13 айтема/; косвена агресия / ИА – 9 айтема/; опозиционно поведение /ОП – 5 айтема/; агресивна раздразнителност /АР – 11 айтема/; агресивно недоверие /АН – 10 айтема/; ревност и омраза /РО – 8 айтема/; вина след агресия /ВСА – 9 айтема/. Начини на изчисляване:

За всяка скала на агресивност се изчислява процентът на положителните отговори (на всички „да“ и на отговорите „не“ на въпросите, отбелязани със знак „минус“) от броя на всички отговори. Когато сумата на съвпадащите отговори в дадена скала надвишава 50%, се счита, че е налице агресивност по тази скала. Общата агресивност на личността се измерва чрез сумиране на процентните изрази на отделните видове агресия. При общ резултат над 50% се приема, че личността е агресивна, но това е ориентировъчна оценка. Ако повече от седем от отговорите на въпросите с са с да, тестваният не е бил коректен в отговорите си.

Изследвани са 31 ученици – състезатели по футбол и баскетбол и 30 ученици, които не спортуват активно от 5, 6, 7. клас от СУ „Йоан Екзарх Български“ – гр. Шумен. Тестът е приложен в началото и в края на учебната 2016/2017година.

РЕЗУЛТАТИ

Резултатите са представени в Таблица 1 - данните на момчетата, които тренират баскетбол и футбол. В Таблица 2 са резултатите на неспортуващите ученици. За по-лесно тълкуване нивата са представени в проценти. В последните колони са представени разликите в процентите след двете измервания.

Сравнявайки резултатите от таблиците ще забележим, че по всички показатели на скалата на типовете агресия при двете групи ученици, отчитаме намаляване на процентите в края на наблюдавания период.

И при двете изследвани групи най-високи степени агресия учениците появяват при вербалната агресия, агресивната раздразнителност и вина след агресия. Във възрастовият етап в който се намират учениците, са характерни

агресивните прояви изразяват се чрез обиди, сърдене, бутане, дърпане. Показателите 79% при спортистите и 72% при учениците показват готовността за словесен сблъсък. Момчетата обикновено се афектират от наглед обикновени неща и ги възприемат като значителни и важни. С това можем да обясним високото ниво на агресивното раздразнение – готовността за проява на негативни чувства при най-малка възбуда(избухливост, грубост). Характерна за тази възрастова група е и чувството за вина, което се изразява с евентуалното убеждение на учениците, че те са лоши, че извършват лоши постъпки, а също и усещане от това угризение на съвестта.

Таблица 1. ФОРМИ НА АГРЕСИЯ

ОЦЕНКИ УЧЕНИЦИ СПОРТИСТИ			
НАИМЕНОВАНИЕ	начало	край	разлика
ФИЗИЧЕСКА АГРЕСИЯ	64	47	17%
ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ	79	49	30%
КОСВЕНА АГРЕСИЯ	56	46	10%
ОПОЗИЦИОННО ПОВЕДЕНИЕ	57	47	10%
АГРЕСИВНА РАЗДРАЗНИТЕЛНОСТ	72	50	22%
АГРЕСИВНО НЕДОВЕРИЕ	60	48	12%
РЕВНОСТ И ОМРАЗА	58	50	8%
ВИНА СЛЕД АГРЕСИЯ	68	50	18%

Таблица 2. ФОРМИ НА АГРЕСИЯ

ОЦЕНКИ УЧЕНИЦИ НЕСПОРТУВАЩИ			
НАИМЕНОВАНИЕ	начало	край	разлика
ФИЗИЧЕСКА АГРЕСИЯ	65	53	10%
ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ	72	58	14%
КОСВЕНА АГРЕСИЯ	58	52	6%
ОПОЗИЦИОННО ПОВЕДЕНИЕ	53	51	2%
АГРЕСИВНА РАЗДРАЗНИТЕЛНОСТ	70	55	15%
АГРЕСИВНО НЕДОВЕРИЕ	62	53	9%
РЕВНОСТ И ОМРАЗА	61	47	14%
ВИНА СЛЕД АГРЕСИЯ	73	56	17%

Анализът на таблиците показва, значително по-голяма разлика в края при момчетата, които спортуват активно. Взаимоотношенията в спортния колектив имат важна роля за видовете реакции и проявите на агресия. Промяната с 30% можем да отдадем, че работата в екип или отбор учи да не се стига до словесен сблъсък и да не се афектират при вербална агресия. С 10% намалява и нивото на опозиционно поведение при учениците – спортисти. Треньорите често използват при съставяне на отборите си и така наречените „инати" или „твърдоглави" състезатели. Такива играчи с висок процент опозиционно поведение понякога може и да е позитивно, защото тези ученици отстояват правата си. Като резултат на тренировъчната дейност можем да приемем и намалението с 22% на агресивната раздразнителност и с 17% на телесната агресия или използването на физическа сила при активно спортуващите ученици.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

За преодоляване на високите нива на агресия сред учениците е необходимо да се обръща повече внимание – в училище, в семейството, в спортния отбор. Диалогът между деца, учители, родители, треньори да се възстанови, като се ограничат агресивните модели в общуването помежду им. Агресивните модели да бъдат заменени с адекватни за възрастта и нивото на развитие на учениците форми на превенция – разговори, обучение, включване в отбори, участие в състезания, интерактивни методи за преодоляване на натрупаното в децата напрежение.

Например при тренировки и състезания учениците взаимодействат и сравняват двигателните си възможности, анализират себе си. Това ги подтиква да се съревновават и доказват. Заниманията със спорт косвено допринасят за формиране на уважение и самоуважение, имат възпитателен ефект, оказват благотворно влияние на психиката и противодействат на агресивното поведение.

Използването на методиката предполага да се помни, че агресивността, като поведенчески акт, може да се разбере в контекста на психологически анализ на мотивационно-потребностната сфера на учениците. Могат да се използват и други методики – личностни тестове (Кетел, Спилбърг), проективни методики, повишаване на компетентността и изграждане на капацитет в учители, родители и треньори за превенция и намаляване на нивото на агресия на учениците.

References:

1. Alexieva, P., K. Yaneva. (2005): Physical Education and Sports at School – Prevention of Aggressive Behavior, 3 PPC „Physical Education and Sports at School", Targovishte, ed. Avangard Prima.

2. Vasilev., V. I. Iliev(2001): Isledvane na agresivnostta pri student- sportisti, praktikuvashti razlichni vidove sport(Investigation of aggressiveness in student sportsmen practicing various sports) Lichnost Motivatsia Sport, t. 6. Sofiya, pp.87-92
3. Koseva, A., Hr. Donkov (2005): Pedagogical technique for transformation and release of aggression in the student in physical education and sports classes, 3 PPC „Physical Education and Sports at School", Targovishte, ed. Avangard Prima.
4. Markov, K.,(2017) Agresiya i agresivno povedenie v uchilishte (Aggression and agrisive behavior in school) Godishnik vol. XXI D Annual of Konstantin Preslavsky University, Shumen, pp. 365-373
5. Minev, K., (2017) Problemat za agresivnostta na sastezatelite po futbol (The aggressiveness tpic of competitors in football)Godishnik vol. XXI D Annual of Konstantin Preslavsky University, Shumen, pp. 374-378
6. Rohleva, (2015): Influence of psychomotor training on overcoming problem situations in handball game, Sports and Science, Issue 6, Sofia.
7. Simeonova, T. (2015): Diagnostics of aggressiveness at competitors of Basketball Club „Shumen", „Modern Trends of Physical Education and Sports", University Publishing House „St. Kliment Ohridski „ ISSN 1314–2275, p. 267.
8. http://www.psixolozi.info/2014/12/agresiya.html
9. http://psy-help.org/psymbol/Links/Lab/Lichnost/Agresivnost/agresia.html

ПРОЯВИ И ИНДИВИДУАЛНОСТ НА ТРАДИЦИОННОТО БЪЛГАРСКО МНОГОГЛАСИЕ

Тодорка Малчева

ACTS AND INDIVIDUALITY OF TRADITIONAL BULGARIAN POLYPHONY

Todorka Malcheva

ABSTRACT: Traditional polyphony is a practice that can be seen in many nations. Bulgarian polyphonic folk-singing should be considered a part of the Balkan folk polyphony. Bulgarian polyphony folk songs are distinguished with their originality and that is why they are revealed in the following resume. Two–voice, three-voice and four-voice folk singing is described. This is an unique Bulgarian tradition which is not spread all over Bulgaria, but in certain regions. This tradition is a significant part of Bulgarian folklore and it reveals its ancient and original characteristics.

KEY WORDS: Bulgarian polyphonic folk song, types, characteristics

Изследването е финансирано по проект № РД-08-127/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Традиционното многогласие е практика, срещана в културата на много народи. Конкретно на Балканите се пее многогласно в Сърбия, Босна и Херцеговина, Албания, Македония и Гърция. В Европа двугласно се пее в Португалия, Франция, Испания и в други страни.

Българското многогласно народно пеене трябва да се разглежда като част от общобалканското народно многогласие. То не е повсеместно разпространено в България, а е съсредоточено в определени области: Югозападна България (Пиринski край), Средна Западна България (Шоплук и Софийско), района на Неделино (Родопите) и Западни Родопи, Велинградско (Северозападни Родопи), Пазарджишко-Ихтиманската област, Средногорието и Белоградчишко (Северозападна България).

Предвид индивидуалността на многогласните песенни образци в традиционния ни фолклор, откроването на тяхната специфичност предстои да бъде обект в настоящото изложение. Чрез пролагае на аналитичния и срав-

нителния подход, ще бъдат конкретизирани, обобщени и сравнени индивидуалните специфики на многогласното пеене в районите от територията на нашата страна, за които този вид изпълнителство е характерен.

• Традиционно многогласие в Югозападна България (Пиринski край)

Пиринският край е богат на многогласно традиционно пеене, което притежава ярка специфичност. Тук се среща значително многообразие от многогласни песенни видове.

Сред най-архаичните и редки явления, свързани с фолклорното многогласно пеене в България, е особеният локален стил на Гоцеделчевските села Долен и Сатовча (Югозападна България). Наричано „пеене на високо", то се отличава със своята самобитност.

Николай Кауфман извежда съществени структурни особености на уникалното пеене *„на високо"*. То се характеризира с няколкократни провиквания на интервал октава от основния тон, последвани от речитативно изговаряне на текста в нисък регистър [Кауфман, 1968:121]. Тези извиквания (скокове) са характерни за работата на полето. На открито, сред природата гласовете като че ли си играят сами със себе си. Поради тази тяхна особеност песните се наричат още и „на извик". Характерно е, че скокове от и към октавовия тон се реализират неочаквано. Това придава на песенната мелодика странна звучност и ладова нестабилност, независимо че ладът е точно фиксиран [пак там]. Представени по този начин, песните се явяват уникално явление в нашия фолклор. В предмодерните времена песните „на високо" са се изпълнявали в различни обредни и трудови ситуации в селищата Долен и Сатовча – на сватба, на Гергьовден и други пролетни обреди, на жътва, копан, седянка.

За района на Банско в Югозападна България е характерен друг вид двугласни народни песни. Това са песните *„на ацане"*. При тях се реализира няколкократно „разтрисане" на един тон във висок регистър, последвано от портаментово плъзгане надолу. Заключаващи се явяват октавовите или септимовите провиквания от основния тон (тоника), последвани отново от портаменто в низходяща посока. Именно това провикване и слизане се нарича „ацане" [Кауфман, 1968: 125–126], от където е и наименованието на този вид двугласни песни.

Анализирайки и съпоставяйки двата песенни вида се установява, че те са сходни помежду си. Съществува прилика между структурата им. Разликата между тях се състои в това, че при песните „на високо" не се изпълнява „тресене". Докато при песните „на ацане" „тресенето" присъства и то е продължително и отривисто (стакатирано), по който признак тези песни се доближават до песните на Средна Западна България [пак там].

Освен двугласни, в Пиринския край съществуват също местни тригласни и четиригласни песни. Така например, такива са тригласните песни *„на ърчане"* („*на ърчене*"), привнесени от преселниците от Костурско (Македония). При тригласното пеене една певица пее първи глас, а две певици – втори глас, при което едната бурдонира, а другата контрапунктира на първи глас. Част

от песните „на ърчане“ са речитативни, в пентатоничен звукоред и финализират неочаквано на голяма секунда под бурдониращия тон [Кауфман, 1968: 128-131]. А особеният вид местни *„четригласни“* народни песни са явление, което е открито за първи път от Райна Кацарова през 1952 г. Тези песни се изпълняват от две групи певици: едната група пее песен „на високо“, а другата – обикновена местна двугласна песен, като се следи единствено за общо тежнение в заключителния момент на песните [Кауфман, 1968:122].

Съобразно тези характеристики на песенните видове напълно основателно можем да ги определим като уникална проява на народнопесенната ни полифония.

- Традиционно многогласие в Средна Западна България

Районът на Средна Западна България (Шоплук) бележи особено оригинално присъствие като цяло в нашия фолклор. Част от този фолклор са *шопските двугласни песни,* специфичната звучност на които откроява подобаващото им място в традиционната ни култура.

За тях е характерно, че те се изпълняват най-малко от три певици и според български изследователи фолклористи терминологията, определяща тяхното изпълнение, е местна. Една певица пее първи глас – за нея се казва, че „кара“, „вика“, „ока“, „извикуе“. А самата изпълнителка на соловия глас се нарича окачка, окария, извиквачка, водачка. Тя води мелодията и е неин носител. Втори глас се пее от две или повече певици. Изпълнителките се наричат слагачки, влачачки, помагачки, бучачка, а самото пеене (на втори глас) – слага, влачи, бучи, помага.

Шопските двугласни песни притежават ярки характерни черти. Те са в изключително тесен тонов обем – до интервал секунда или терца. Тяхната мелодия и ритмика се характеризират предимно с подчертано еднообразие, както и с изобилието на хармонични и мелодични секундови съзвучия. Наблюдава се и паралелно водене на двата гласа, при което се явяват съответно паралелни секунди. Специфика за двугласната мелодика е и нейното начало и финализиране, което се реализира отново на интервал секунда [Кауфман, 1968:20, 32-33]. Всичко това определя секундовия интервал не само като характерен, но и като емблематичен за двугласните песни на Средна Западна България. Това негово доминиране придава особено ярки и типични черти на шопския двуглас. За някои той е труден за слушане, тъй като интервалът секунда му придава дисониращо, остро и пронизващо звучене. Всички тези специфики, както и непълното ладово разгръщане, особено открояват двугласните шопски песни и са явен признак за тяхната примитивност, неразвитост и архаичност.

И тук, в Средна Западна България, двугласните жътварски песни са наречени *„на извик“*, както в Пиринския край. Те са бавни и най-често безмензурни – каквито са песните от този жанр в цяла България. Мелодичното им движение е плавно и по неговото протежение се осъществява продължително задържане на определени тонове. Отличителният за шопския двуглас хармоничен интервал секунда се среща и при тези песни. Обикновено полу-

изреченията завършват с провиквания на интервал малка септима. Бавните двугласни жетварски песни са богато орнаментирани. Най-често използваният орнамент е трилероподобното „тресене“, което се изпълнява от първи глас (за разлика от Пазарджишко-Ихтимански район, където „тресенето“ се изпълнява от втори глас). Елена Стоин определя „тресенето“ като умение „да се пеят своеобразните трилероподобни и тремолоподобни и други орнаменти на епическите песни в Западна България“ [Стоин, Е., 1981:59]. Орнаментът се изпълнява чрез раздробяване на по-голяма нотна стойност на по-малки с участието на гърлото [Литова, 2000:49], при което се получава „особено насичане на тона“ [Кауфман, 2005:40, 73–74].

Етноложки изследвания разкриват и още едно ярко присъствие в този район – това на особен вид *триглас*. Той се реализира в някои моменти на двугласно изпълнение, при което се преминава от двугласно към тригласно пеене. За целта изпълнителките на ниския глас се разделят, за да обхванат мелодичното протичане на втори и трети глас. В тези случаи пеят три или четири певици, като една от тях „извиква“, т.е. пее мелодията – първи глас, една „криво бучи“, т.е. нейната партия, макар и слабо, е раздвижена (втори глас) и една или две певици (трети глас) „право бучат“, т.е. бурдонират [Литова, 2000:50]. При това тригласно пеене се съхранява бурдониращото звучене на ниския глас, характерно за много от нашите двугласни народни песни. Но особено интересен и открояващ момент е този плавен преход от двугласната към тригласната звучност. Този вид пеене не е характерен за целия шопски район, а само за някои от селата тук. И макар и да не се обособява като самостоятелен тригласен песенен вид, той обогатява и разнообразява традиционната полифония.

- Традиционно многогласие в Неделино, Маданско (Родопите)

Отсъствието на обществени и културни прояви в миналото в Родопите превръща песента край домашното огнище в единствената духовна храна, която родопчанката получава от своята майка или баба. По този начин народнопесенната традиция в областта се е предавала непрекъснато от поколение на поколение.

В Родопите се пее основно едногласно. Но сред едногласното пеене тук се открояват двугласните песни от Неделинско. Неслучайно Н. Кауфман определя Неделино като „един двугласен остров в едногласното море на родопския фолклор“ [Кауфман, 2009:24].

Неделинските двугласни песни се пеят на чифтове (по двойки). Първият „чифт“ (първи глас) са две певици, които запяват, те „водят“, изграждат и орнаментират мелодията. Антифонно, след тях запява вторият „чифт“ (втори глас), който „следи“ мелодията и очертава основните ѝ опорни тонове.

Анализирайки мелодиката на тези песни, вниманието се насочва към едно оригинално мелодично изграждане. Тези песни са със сравнително развит двуглас. Доказателство за това е силно раздвиженият втори глас, който осъществява почти непрекъснато тимпаново движение от I на IV степен и

обратно, при което се получава и кръстосване на гласовете при двугласната мелодична звучност [Кауфман, 2009:9–12]. Именно тази тимпанова изява на ниския глас придава на тези самобитни родопски песни по-особено и открояващо се звучене.

Ако в някои български райони двугласните песни се изпълняват предимно от жени, то трябва да се подчертае, че за Неделино са характерни както женски, така и мъжки двугласни песни. Женските двугласни песни са по-старинни народни песни и са в тясно мелодично разположение. Отличително за тяхната звукова изява е по-голямото еднообразие и елементарен ритъм. Но за разлика от тях, мъжкият двуглас е представен от по-развита мелодика. Мъжките двугласни песни са и с широк тонов обем, и с богата орнаментика, както и с ритмично разнообразие, и със свобода в импровизацията [Братанова, 1983:79].

В района на Неделино съществува един изключително оригинален традиционен песенен вид, основателно интригуващ вниманието. От цяла България, единствено тук, в Неделино, се срещат така наречените песни „*на галене*". Това е особен вид самобитно народно творчество, уникален изпълнителски стил, който не се среща на друго място у нас.

Пеенето „на галене" е старинна традиция. Обикновено този тип песни са се изпълнявали в петък и на байрам. Всяка махала е имала специално място (барчинка, по-високо място), на което като се съберат поне две моми, празнично облечени, запяват местни двугласни песни. Тяхното изпълнение на тези определени места крие своята символика, а именно – това е начинът, по който момите призовават момците.

След този първоначален песенен „повик" идват и останалите моми от махалата, които се присъединяват към своите дружки и запяват заедно с тях. Особеното тук е, че те пеят различни песни, но с обща тонова основа, което отново е един по-различен начин за традиционно многогласно изпълнение, близко до това от селата Долен и Сатовча, Гоцеделчевско (традиционното четиригласно изпълнение). Така реализирано, моминското изпълнение вече е по-явен повик към ергените от селото.

И те, ергените, чули песните, пристигат. Затвореният начин на живот в миналото, особено в Родопите, резултат от исторически причини – турското робство, например, определят и друг момент в тази съвместна изява на младежкото присъствие. Групите на момите и ергените не преливат една в друга, а ясно се отграничават. Ергените стоят на една страна, а момите пеят на друга.

С идването на момците моминските песни постепенно спират, но само временно, и за да започне именно това уникално пеене „на галене". В този момент „Ерген доближава някоя мома и ѝ казва: „Пей ми". Тя веднага си намира дружка, която да ѝ „межова" или „следи" – да пее втори глас". Изключително впечатляващо е, че пеейки, певицата съчинява свой текст. Така чрез песента девойката разговаря с момъка. Момъкът ѝ отговаря с думи или я пита, а тя му отговаря, „като импровизира отговора си на съответна мелодия" – двугласно, със своя приятелка.

Песните „на галене“ са един изключително интригуващ и „оригинален разговор“, който може да продължи дълго време. Песенното творчество е уникално и като такова то се очертава не само със своята специфична изява, но и с факта, че се твори в момента на разговора.

Този официален „разговор“ между моми и ергени е единственият разрешен от родителите в Неделино някога. И въпреки че нещата, които си казват младите, се чуват и от останалите присъстващи, често и самите родители са наблизо, за да чуят дъщерите си с кого и какво си говорят [Кауфман, 2009:17–18], [Кауфман, 2005:81].

Характерността на песенната традиция и фактът, че тя е единствена и неповторима за страната ни, разкрива нейната изключителна самобитност.

• Традиционно многогласие във Велинградски район

За Велинградско също е характерно *двугласното пеене*, което тук се изпълнява предимно от жени (за разлика от Неделино, където се среща и мъжки двугласен стил на пеене). И във Велинградско, както и в Неделино, жените пеят „на чифтове“: по две певици в първи и втори глас, антифонно, като вторият глас е раздвижен.

Отличителното и характерното при двугласните песни във Велинградско са т. нар. „биещи секунди“, които звучат особено остро. Те се получават при едновременен скок на двата гласа във възходяща посока на интервал секунда (двата гласа скачат едновременно на III и IV или IV и V степен) [Кауфман, 1968:54].

• Традиционно многогласие в Пазарджишко-Ихтиманския район

Пазарджишко-Ихтиманският район е двугласен район, в *двугласните* песни на който преобладава паралелно движение на двата гласа, обособяващо хармонични интервали секунда. В района се открояват два вида двугласни песни. При първия вид двугласни песни вторият глас поддържа исов тон, без да орнаментира (при хороводните, седенкарските и обичайните песни). Вторият глас при другата група двугласни песни орнаментира като „тресе“ върху I и II степен (жътварски, сватбарски, трапезни и някои седенкарски песни). В местните двугласни песни се наблюдават паралелни секунди, както и явлението „биещи секунди“ (едновременен възходящ скок на двата гласа на интервал секунда – на III и IV степен). По тези признаци двугласните песни в Пазарджишко-Ихтиманския район бележат близост както с шопските двугласни песни, така и с тези от Велинградския район.

Освен двугласни, тук често се срещат и *тригласни* песни, които се изпълняват от три певици. Едната от тях пее първи глас, а две певици пеят втори глас: едната „тресе“, а другата „влачи“ върху основния тон, т.е. бурдонира. За тези песни е характерна преобладаваща секундова звучност – особено характерният белег за шопските двугласни песни. Но независимо от остротата на секундовата звучност, спокойната душевност на местното население дава отражение върху народнопесенната мелодика, която звучи топло и лирично [Кауфман, 1968:45-57].

• Традиционно многогласие в Средногорския район

Без особени специфики, двугласно пеене присъства и в Средногорието, което е преходен музикалнофолклорен диалект между Средна Западна България, Тракия и Средна Северна България и обхваща района на едноименната планина (Средна гора). Предвид местоположението, в Западна Средна гора се пее двугласно, при което съществува близост с двугласното пеене в Пазарджишко-Ихтиманския район и Шоплука. Всичко това обяснява твърдението, че тук не изпъкват индивидуални очертания в местния двуглас.

• Традиционно многогласие в Белоградчишко, Северозападна България

Характеризирайки двугласните изпълнения в България, трябва да се посочи и *планинският, „турлашки" песенен стил* в Северозападна България и по-конкретно – в района на Белоградчик. Този стил включва старинна двугласна песенна традиция [Кауфман, 2005:84], чиито показатели и изпълнителски маниер са сродни до шопския двуглас (еднообразно интонационно изграждане с исов втори глас) [Литова, 2000:66]. Не може да се говори за доминиране и за особена характерност на двугласа в тази област, тъй като тук основно се пее едногласно с изключение на посочения планински район, където се изпълняват тези старинни турлашки песни.

Така конкретизираните разсъждения в представеното изложение си поставиха за цел да открояят уникалността на традиционното многогласно пеене в България. Макар и не преобладаващо, то обособява един значителен дял във фолклорното ни песенно творчество, който разкрива белези на архаичност, първичност и самобитност. Анализираните песенни видове, стилове на двугласно, три- и четиригласно пеене, тяхната структурна и мелодична индивидуалност и характеризиращата ги звучност убедително маркират индивидуалността на фолклорната ни многогласна традиция.

References:

1. Abrasheva, S. (1974): *Balgarski naroden dvuglas* (Bulgarian two-voice folk song), Sofia.
2. Bratanova, R. (1983): *Rasvitieto na nedelinskia dvuglas* (Development of Nedelinotwo-voice folk song) //Bulgarsko musikosnanie, №4, 78-87.
3. Kaufman, N. (1968): *Balgarska mnogoglasna narodna pesen* (Bulgarian polyphonic folk song),Sofia.
4. Kaufman, N., Bratanova, R. (2009): *Narodni pesni ot Nedelino I Nedelinsko* (Folk songs from Nedelino and the region), Sofia.
5. Kaufman, N. (2005): *Balgarska narodna musika* (Bulgarian folk music), Varna.
6. Stoin, E. (1981): *Musikalnofolklorni dialekti v Balgaria* (Music-folklore dialects in Bulgaria), Sofia.

ФОРМИРАНЕ НА СУБЕКТИВНА (ИНДИВИДУАЛНА) ПОЗИЦИЯ НА БЪДЕЩИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ В ПРАКТИЧЕСКОТО ОБУЧЕНИЕ НА СОЦИАЛНИТЕ РАБОТНИЦИ

Христина Коларова-Василева

FORMATION OF SUBJECTIVE (INDIVIDUAL) POSITION OF FUTURE PROFESSIONALS IN PRACTICAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS

Hristina Kolarova-Vasileva

ABSTRACT: In this paper presents accordance with the need for the experimental work on the realization of the pedagogical conditions for organizing practical training on the formation of the subjective (individual) position of the future specialist social worker in the educational process of the university impose the need for contextually meaningful enrichment of the content of the practical training of the future specialist.

KEY WORDS: subjective position, training activities, practical training.

Изследването е финансирано по проект № РД-08-131/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Практическото обучение се разглежда като част от професионалното обучение на бъдещите специалисти като цяло и в частност на специалистите социални работници. В тази връзка основната задача е да се дефинира и изясни същността и съдържанието на практическото обучение, неговото място и функции в процеса на професионално обучение на бъдещите специалисти социални работници.

При извършване на теоретичен анализ на проблема в процес на проучване можем да опити да открием същността на понятията „обучение“, „учене, чрез правене“.За да се изясни понятието „учене, чрез правене“ в контекста на професионалното образование и по-специално висшето образование. Следващата стъпка е свързана с идентифицирането на тенденциите в развитието

на професионалното образование на бъдещите специалисти по социална работа на този етап, което позволява да се уточни естеството на тяхната практическа подготовка, за да се определи неговото съдържание, методи и форми на организация.

В творбите редица чуждестранни теоретици и практици на дидактиката има много тълкувания на понятието „обучение". Като правило, обучението се разбира като целенасочен процес на организиране и стимулиране на ученето и когнитивната дейност на студентите, усвояване на знания, способности и умения, развитие на способности, интереси, убеждения и нагласи и придобиване на професионална квалификация.

В тази връзка, обучението се очертава като набор от действия, които да гарантират развитието и възпроизводството на социалния и историческия опит, представящ обучението като система, която включва няколко дейности: комуникация (знако-семантично взаимодействие); когнитивна студентска дейност (усвояване и възпроизвеждане на информация, културни елементи), дейности свързани с преподавателски труд (комуникации, формиране на култура, обучение). Разбирането на процеса на учене от тази гледна точка може да се разглежда като „отделен, специфичен вид социална дейност, която се превръща в относително независим социален феномен, средство за предаване на социален опит, като единство в сферата на човешката дейност"

Образованието като неразделна част от социалната реалност, начин да бъдеш човек, процесът на асимилация и възпроизвеждане на елементи от дадена култура се развива в различни исторически периоди и се дължи основно на факта, че съдържанието на обучението се определя от целите и задачите, определени от спецификата на общество в конкретния исторически период на нейното развитие. Образованието остава с относително постоянни функции с насоченост към: формирането на човека като предмет на историческото и социалното развитие; развитието на личността, за да се определи неговото място в дадено общество; развитието на умения; запознаване с културата. В резултат на обучението човек става независим представител на обществото и се стреми към възпроизвеждане на определени поведенчески норми и правила на живота. Целите и задачите на обучение, определени от неговите принципи, методи, средства и форми на организация.

В съвременната социална педагогика няма унифицирано разбиране за същността категорията практическо обучение. Като правило практическото обучение се счита за синоним на „практически методи на преподаване", „практика", „практическо обучение".

В конвенционални класификации на методи на преподаване (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, В.В. Давыдов, В.В. Дьяченко, Т.А. Ильин, В.В. Краевский, Б.Г. Лихачев, В.Оконь, И.П. Подласый, К.Сосницкий, М. Н. Скаткин, В.А. Сластенин, Г.И. Щукина и др.) практическите техники за обучение се разпределят в отделна група и се разглеждат като метод за организиране на процеса на формиране на знания и умения на студентите и прилагането им в

практиката като начин за активизиране на продуктивната (творческата) дейност на студентите в решаването на работни проблеми.

Практическите методи на преподаване представляват широк спектър от различни дейности, насочени към прилагане и тестване на придобитите умения и знания в теоретичната подготовка. От страна на учителя се използват следните методи на обучение: определяне на задачата, инструктиране, планиране на нейното прилагане, бързо стимулиране, регулиране и контрол, анализ на резултатите от практическата работа, идентифициране на причините за недостатъците, коригиране на недостатъците.

Използването на практически методи в учебния процес осигурява решаването на редица проблеми:

– запознаване с обкръжаващата реалност, като се използват такива форми на преподаване като наблюдение, експериментиране; прилагане на придобитите знания на практика (упражнения, практическа и лабораторна работа);
– разширяване на идеите за възможностите за практическо използване на придобитите умения (полева практика, базови посещения, включване в практически дейности в професионалната реалност).

Като правило практическото обучение се разбира като целенасочен процес на организиране и стимулиране на ученето и когнитивната дейност в усвояването на знания, умения и способности, развиване на способности, интереси, вярвания и нагласи и придобиване на професионална квалификация.

Широкото разпространение на практическото обучение в началото на века е свързано с имената на представителите на реформистката педагогика (Д. Дьюи, М. Монтесори, Р. Щтейнер, Г. Кершенщтейнер, С.Френе, У. Хилпатрик и др.), в трудовете на които се подчертава липсата на връзка между съдържанието на образованието (теорията) с реалния живот. Практическото обучение започва да се разглежда като условие за пълното развитие на лицето поради постепенното овладяване на човешката дейност, по време на което протича съзряване на психичните процеси, като в крайна сметка се извършва и формирането на пълноценна личност. Развитието на практическите идеи за преподаване в обхвата на експерименталната и реформаторска педагогика в много отношения е основа и за създаването на методики за професионално обучение през първата половина на XX век.

Процесът на професионална подготовка на бъдещите специалисти до голяма степен се фокусира върху усвояване на основите трудовата дейност, професионални умения и навици - комбинация от теоретично и практическо обучение, в което се дава приоритет на последното, чрез включване на обучаемия (студент) в истинската професия. В този процес възниква необходимостта от форми на организация на учебния процес като практически занятия, учебни и производствени стажове и практики. В резултат на това се оформят специалисти с оформени и придобити професионални умения при решаване на конкретни професионални проблеми.

Практическата подготовка се разбира като форма на обучение, която е насочена към придобиването в процеса на обучение на основни професионални образователни програми знания, умения и формирането на компетенции на определено ниво и обем, позволяващи да се извършват професионална дейност в определена област и/или да се изпълнява работата по конкретни професионални проблеми.

Проучване и анализ на нивото на формиране на субективна (индивидуална) позиция на бъдещия специалист по социална работа

Под субективност (индивидуалност) на студента И.А. Гусев разбира способността за целенасочена преобразователна дейност, съзнателен избор в постоянно променящата се социокултурна и образователна ситуация и отговорност за създаване на условия за развитие на професионални умения. Същностните признаци на формирането на личността на бъдещия специалист са неговата готовност и способност да управлява своите действия; да моделира, планира начините на своята дейност и взаимодействие; да реализира планираните програми; да оценява адекватно резултатите от своите действия и взаимодействие.

В трудовете на Г.И. Аксенов под субективна (индивидуална) позиция на професионалист се разбира „сложна интегрирана характеристика на личността на специалиста, отразяващи неговото активно - избирателно, инициативно - отговорно, трансформиращо отношение към себе си, към дейностите, към света и живота като цяло". В същото време в качество на критериите към субективна позиция авторът идентифицира ценностни ориентации на личността, учебно познавателни и професионални мотиви и интереси и нагласи към себе си и клиентите, отношенията в системата „преподавател-студент", „студент-учебна група", способността за управление на собствената си същност, личност и поведение.

Субективната позиция на бъдещия специалист в трудовете на Н.М. Борытко и О.М. Мацкайловой се разглежда като доминиращо избирателно отношение на човека в някакъв важен за него въпрос, определящо неговото последващо професионално действие и характера на професионалното му саморазвитие. Като структурни компоненти на субективната позиция, те разграничават: емоционално-семантични отношения, отношения активност-стойност, поведенчески нормативни отношения; Критериите, които те формират, са: саморазбиране, самооценка, самостоятелно развитие, самореализация, самоутвърждаване.

В трудовете на А.С. Лебедев субективната позиция се разглежда като система от вътрешна психическа нагласа, които дават възможност на човек да взаимодейства творчески едновременно с външната среда и личността. Субективната позиция се разглежда в единството на мотивационна стойност (съзнателен избор на професия, стремеж към творческа реализация в професионалното направление; траен интерес към професионални теми),

когнитивно-творчески (самосъзнание и самопознание, знания за същността и съдържанието на професионалната дейност, самостоятелно творческо мислене) и регулаторна-активност (дейност, инициативност, отговорност, самостоятелност при определяне на целите, организиране на творческа дейност, проверка на резултатите, мониторинг, самоуправление).

По мнение на С.Б. Савелов, критериите за образуване на субективна позиция на професионалист, са: нивото на целеполагане, характеризиращо се с посоката на човешката дейност, наличието или липсата на личностен подход към професионалната си дейност; формиране на професионален речник – показва ниво на владеене на теорията, способността да се разбере и правилно да артикулира своята професионална концепция, способността да участва в професионалната комуникация и да обсъжда с колеги, включително и реализация на своята професионална концепция.

Специално внимание заслужава процеса на формиране на субективна (индивидуална) позиция на бъдещия експерт социален работник. Процесът на превръщане в съвременната философия се разбира като израстването (изкачване) от низшето към висшето (от низша към висша форма на реалността) и бележи прехода от развитие с по-малка сложност и нисък порядък към развие с по-голяма степен на трудност или висш порядък. Този процес може да бъде представен като преход или поредица от преходи на изкачване от по-ниска към по-висока форма на развитие, с по-висока степен на сложност.

В проучванията на Ю.Е. Уфимцев и А.Д. Куруч формирането на субективност у студента е процес на цялостен динамично развиващ се във времето и пространството на висшето образование процес, способстващ за разширяване на отношенията към света, себе си и другите, който предполага преход от интровертната насоченост към развитието на стойностна-конструктивна трансформация, усвояване и преобразуване на личността към реалните условия на живот и труд. За да се формира успешно субективност, процесът трябва да се извършва въз основа на концептуалните и ценностни подходи. Педагогическа логика на учебния процес е изграден върху принципите на аксиологията, откритост, диалог, събитийност, корпоративност, еволюция.

Движещата сила зад възникването на субективност (индивидуалност) е стойността на самоопределението като процес на придобиване на смисъл, цели и ресурси чрез университетското образование.

В изследванията на Ф.И. Блиев професионалната субективна позиция на бъдещия експерт се оформя в процеса на професионалното обучение и включва единството на професионално ценностната ориентация и творческото направление на личността. Професионалната субективна позиция се проявява като инвариантен компонент на личността на бъдещия специалист, допринасяйки за професионалното му развитие и професионална дейност. Оформянето на професионална субективна позиция представлява постепенно образуване на избрани компоненти: от професионална насоченост, чрез развитие на професионална дейност, самостоятелност, креативност, отговор-

ност, индивидуално формиране на ценностно отношение към другите участници в професионалната дейност. Основната проява на субективна позицията е професионалната самоактуализация на личността, което може да се представи като подход към разбирането и прилагането на смисъла на живота, чрез придобиване на личен опит, включващ самосъзнание и присвояване на човешки ценности (откритост, доверие, приемане, свобода, естествено, демократична, принадлежност, независимост). За оформянето на професионална субективна позиция допринасят специалните педагогически условия, прилагани в пространството на университета. Основната задача на професионалното обучение е да направлява студентите да положително да оценят своята професия, утвърждавайки нейните ценности и приоритети за постигане на значими професионални цели, усилвайки индивидуалното желание за професионално израстване и самоусъвършенстване.

В заключение можем да обобщим, че в съответствие с необходимостта експерименталната работа по реализация на педагогическите условия за организиране на практическо обучение по формирането на субективна (индивидуална) позиция на бъдещия специалист социален работник в учебния процес на университета се налага нуждата от контекстно смислово обогатяване на съдържанието на практическото обучение на бъдещия специалист..

References:

1. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды Текст. / Ю.К Бабанский. М.: Педагогика, 1989.
2. Давыдов, В.В. Теория деятельности и социальная практика Текст. / В.В. Давыдов // Вопросы философии. 1996.
3. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования Текст.: Пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. Самара: изд-во СамГПИ, 1994.
4. Симанович, В.Л. Практическое обучение студентов как фактор профессионального становления социального педагога: 1998.
5. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю Текст./ М.Н. Скаткин. М.: Педагогика, 1986.
6. Сластенин, В.А. Воспитательный процесс как система Текст. / В.А. Сластенин // Стратегия воспитания в образовательной системе. М.: Издательский сервис, 2004.
7. Сластенин, В.А., Чижакова, Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студентов высших педагогических ученых заведений. Текст. / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова М.: Издательский центр «Академия», 2003.

РОЛЯТА НА ПОМОЩНИК-ВЪЗПИТАТЕЛЯ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Чавдар Г. Сотиров, Вера А. Стоянова

THE ROLE OF THE THE ASSISTANT EDUCATOR IN THE KINDERGARTEN

Chavdar G. Sotirov, Vera A. Stoyanova

ABSTRACT: The article considers one of the main functions of the assistant educator in the kindergarten – to actively assist the teacher in organizing the pedagogical process with the children. to participate in organized pedagogical situations by helping to create the conditions for achieving an optimal outcome in the specific situation; to participate in the production of didactic materials and games; to work together with teachers and parents on theater costumes and props; together with the group's teachers, creates and maintains a safe and accessible environment that offers rich cognitive impressions and provokes child's curiosity.

KEY WORDS: assistant educator, organization of the pedagogical process, rules, norms, safe environment

УВОД. В съответствие със Стратегията за развитие на Европейския съюз „Европа 2020" нашата страна прие Национална програма за развитие: България 2020[1] (НПР БГ2020). Тя е водещият стратегически и програмен документ, който конкретизира целите на политиките за развитие на страната до 2020 г. В програмата са дефинирани националните приоритети и цели в образованието и науката.

Един от приоритетите в образователната реформа в нашата страна е насочен към предучилищното образование. Ключовите цели за периода 2014–2020 г. в предучилищното образование са:

1. Подобряване на обхвата на предучилищното образование чрез увеличаване на броя на детските градини;

2. Осигуряване на качество на предучилищната подготовка, включително и чрез система за оценка и контрол на качеството;

3. Осигуряване на система за ефективна квалификация на кадрите;

[1] *Документът е приет с Решение № 1057 на Министерския съвет от 20.12.2012 г.*

4. Активно включване на родителите за постигане на заложените цели.

От друга страна, поставените основни цели на предучилищното образование в България според Закона за предучилищно и училищно образование (ЗПУО) са: интелектуално, емоционално, социално, духовно-нравствено и физическо развитие и подкрепа на всяко дете в съответствие с възрастта, потребностите, способностите и интересите му; съхраняване и утвърждаване на българската национална идентичност; ранно откриване на заложбите и способностите на всяко дете и насърчаване на развитието и реализацията им [4].

Друга отличителна характеристика на предучилищното образование е създаването на условия за придобиване на съвкупност от компетентности – знания, умения и отношения, необходими за успешното преминаване на детето към училищното образование. Всичко това се осъществява при осигурена среда за учене чрез игра, съобразена с възрастовите особености и гарантираща цялостното развитие на детето, както и възможности за опазване на физическото и психическото му здраве [5].

ИЗЛОЖЕНИЕ. В контекста на изложените постановки за визията, целите и задачите на предучилищното образование като стратегия за развитие можем да обобщим:

- Предучилищното образование се явява ***основа за формиране на отношение към учебния процес***;
- със своята специфика предучилищното образование създава у децата мотивация за учене и полага основите за учене през целия живот;
- осигурява познавателно, езиково, социално, емоционално и творческо развитие на децата, осигурява общуване в различна от семейната среда и положителна нагласа към новата социална роля „ученик“.

Предучилищното образование като процес на възпитание, социализация и обучение на децата се осъществява при взаимодействие и сътрудничество с ***учителите, помощник-възпитателите, родителите и други педагогически специалисти***.

За ролята на детският учител има изчерпателна информация в специализираната педагогическа литература. В направения от нас преглед на научни публикации в тази област констатирахме сравнително малък брой, които засягат ролята на ***помощник-възпитателя в детската градина***. Това ни даде основание и за ***целта*** на настоящата публикация – да осветлим функциите и социално-педагогическата роля на помощник-възпитателя в детската градина.

Мястото и ролята на помощник-възпитателя в детската градина в миналото и днес са твърде различни. В съвременното детско заведение помощник-възпитателят е участник в предучилищното възпитание и образование и активно помага на учителя при организацията на педагогическата работа с децата.

Нормативно длъжностната характеристика определя основни функции на „помощник-възпитателя“, свързани с педагогическия процес [1]:

1. Съдейства за изграждане на здравно-хигиенни, културни и трудови умения и навици при игри, занимания, разходки, развлечения и сън.
2. Разговаря с децата спокойно на български език, учи ги да си помагат и да уважават възрастните.
3. Компетентно и тактично общува с децата.
4. Грижи се за личната хигиена на децата, съобразно тяхната възраст.
5. Участва в събличането и обличането на децата, като ги съветва и подпомага самообслужването.
6. Поддържа ред и хигиена в личните шкафчета и им помага сами да участват в подреждането.
7. Участва в организираните педагогически ситуации, като съдейства за създаването на условия за постигане оптимален резултат в конкретната ситуация.
8. Подпомага дейността на учителя при организация на работа с малки групи или индивидуални занимания с децата, при работа с изобразителни материали / водни и акварелни бои, глина, пластилин/ и при работа с остри и режещи предмети – ножица, игла, тел и други.
9. Участва в изготвянето на дидактични материали и игри.
10. Съвместно с учителите и родителите изработва театрални костюми и реквизити.
11. Участва в организирането на разходки, игри на открито, излети и екскурзии.
12. Съвместно с учителката организира кътовете за игри и занимания.
13. Участва в изграждането на привлекателна и естетична образователна среда, в подкрепа на образователния процес и ориентирана към индивидуалните потребности на всяко дете в зависимост от културните, социалните, специалните и други различия.
14. Съвместно с учителите на групата създава и поддържа безопасна и достъпна среда, която предлага богати познавателни впечатления и провокира детската любознателност.
15. Отговаря за живота и здравето на децата по време на почивката на учителите.
16. Заедно с учителя е неотлъчно на двора по време на престоя на децата и по време на игри.

Основните дейности в детската градина са игрова, обучителна и трудова. Осъществяват се в педагогическите ситуации и във всички останали режимни моменти от живота на детето в детското заведение. Ролята на помощник-възпитателя е да подпомага и да се включва в реализирането им, което се изразява в подготовка на материално обезпечаване, на обстановка и индивидуален подход към детето.

Помощник-възпитателя (първа смяна) осъществява дейностите по хигиенизирането на помещенията в детската градина, след което подпомага

учителя при приема на децата в групата. След сутрешната закуска той е на разположение на учителя по време на учебните ситуации [2]:

- по направление „Български език и литература“ участва в подготовка на дидактичен материал – табла, образователни книжки. Запознаване с произведения от художествената литература – по време на почивката на учителите и преди следобеден сън на децата;
- по направление „Математика“ – помага за изработване на демонстрационни табла, осигуряване на геометрични фигури, графичен материал за работа в индивидуалните учебни помагала;
- по направление „Околен свят“ – придружава учителя по време на разходки и наблюдения, свързани с природата и околния свят, помага при опити с природни материали, изработка на хербарий;
- по направление „Изобразително изкуство“ – придружава учителя по време на изложби в художествена галерия и на открито. Съдейства при работа с бои и при апликиране;
- по направление „Конструктивна дейност“ – подготвя различни материали, предмети и инструменти, необходими за изпълняване на конструктивна и трудова задача;
- по направление „Физическа култура“ – присъства и оказва помощ по време на ситуации и спортни празници;
- по направление „Музика“ – участва в подготовка на костюми и реквизит за концерти,присъства на репетиции и музикални продукти.

Разширяването на периметъра на социалните контакти у децата се постига и чрез общите инициативи на детската градина – празници, обичаи, куклен театър, спортни състезания, групова активност на децата при изучаване на чужд език, народни или спортни танци, спорт и др. Основната роля на помощник-възпитателя е по време на подготовката и провеждането на празници, развлечения в детската градина – подготовка на костюми, декори, заучаване на текстове, песни, танци. Придружава и учителите при посещения на театрални постановки и концерти, културни или спортни събития, разходки.

Цялостната атмосфера на детската градина и превръщането ѝ в уникална възпитателна среда е постигната благодарение на утвърдени и актуални възпитателно-образователни взаимодействия, форми за съвместна, колективна и индивидуална работа между учители, деца, помощник-възпитатели и родители.

Работата в екип между помощник-възпитателя и педагога е един от начините да се разчупи стереотипа в детската градина и да се направи поефективен възпитателно-образователният процес. Чрез екипната дейност се подобрява стилът на работа. Осъществява се промяна на традиционната образователна среда, като се изгражда нова екипна действителност, основана на съвместно търсене диалог и общуване. Създават се условия за ангажираност, сътрудничество и взаимно подпомагане, стимулиране и споделяне на отговорности.

През предучилищния период доминира игровата дейност и се оформят всички видове игри, които имат роля за детското развитие. Специфичните характеристики на детската игра са свързани с нейните богати творчески възможности, формираща роля по отношение на нравственото и социалното поведение на детето, интегративни функции, свързани с цялостния педагогически процес и процеса на социализация. Тя е първата форма за създаване на детски колектив със специфична характеристика. Децата встъпват в колективни взаимоотношения, регламентирани от реални правила на поведение и изисквания на детското общество [3].

Помощник-възпитателят помага при подбора на играчки според възрастовите особености на децата и спецификата на играта, стимулира участието на детето в играта. Той подпомага и активно участва в процеса на игровата дейност на децата. Помощник-възпитателят познава същността, етапите и функциите на играта и ги прилага според нейната специфика по указание на педагога. По време на сюжетно-ролевите игри той може да заеме и определена роля в играта.

При конструктивните игри помощник-възпитателят подпомага учителя и децата при подреждането на конструкторите и играейки с децата, помага да се развиват представите за пространствени отношения, конструктивни умения, интерес към техниката, конструктивното творчество и съобразителност.

В тези игри помощник-възпитателят помага на децата да си оказват взаимодействие, да съгласуват действията си и да не се потиска инициативността на другарчетата.

Дидактичните игри са важно средство за затвърдяване и разширяване знанията и уменията на децата.

Помощник-възпитателят заедно с учителя подрежда материалите и играе с децата. Тук се формират умения децата да се самоорганизират, да ръководят играта, самостоятелно да подбират партньора си, понякога и съвместно да избират правила.

Предпочитани от децата са подвижните игри. И тук ролята на помощник-възпитателя е важна. Играейки заедно с децата, той подпомага не само за овладяването на основните движения, а и формирането на физическите качества – сила, бързина, ловкост, подвижност [3].

Много важен момент е учителят и помощник-възпитателят да подбират играта спрямо възрастовите и индивидуалните особености на децата. Децата обичат да подражават на възрастните и поради това, играейки с децата, трябва да се внимава за поведението и отношението към децата.

Помощник-възпитателят в детската градина е *„нов тип специалист“* по детското развитие през периода на първоначалното му изграждане и формиране. Той подпомага организацията на цялостния педагогически процес и съдейства за осъществяване на връзка със семейството.

Взаимовръзката родител – помощник-възпитател започва с постъпване на детето в детската градина и може да се разгърне в разнообразни форми.

Позитивното реализиране на това взаимодействие подпомага ефективността на възпитателно-педагогическия процес. Още с първите дни на децата в детската градина помощник-възпитателите, заедно с учителите, осъществяват тесни контакти с родителите. В разговори те добиват по-точна представа за особеностите на детето, за семейния климат. Тази форма на контакт спомага за синхронизиране на дейността на персонала на детската група и преодоляване на проблемите в семейството и детската градина.

В процеса на работа периодично се изисква съдействие от родителите – материали /хартия, семена, листа, текстил и др./, предимно за практическа работа. Така родителите стават помощници, но и добиват точна представа за работата в съответната група. Откритите обучаващи ситуации винаги преминават с голям интерес от страна на родителите. Те се провеждат в определеното в дневния режим време и ролята на помощник-възпитателя е изключително важна. Той познава децата и съдейства на родителите да видят в действителност как се справя детето им с понякога нелеките задачи и как то се вписва в детската група като цяло. Празниците и развлеченията са форма на взаимодействие с родителите, в която отново ролята на помощник-възпитателя е осезаема.

Помощник-възпитателят споделя отговорността с учителите за опазване живота и здравето на децата и следи за спазването на здравно-хигиенните норми и изисквания.

Помощник-възпитателят прилага индивидуален и диференциран подход към децата, съобразно възрастовите и индивидуални особености на развитие. Той няма обособено работно място. Той е там, където са неговите възпитаници, в процеса на отглеждане, обслужване, игри и възпитание.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. От направения анализ относно ролята на помощник-възпитателя в педагогическото взаимодействие в детската градина могат да се направят няколко извода:

- предучилищната възраст е основен етап в развитието на детската личност. В този период детето реализира своите първи контакти със света, изгражда своите първи жизнени компетенции. Помощник-възпитателят съдейства за социализацията в тази възраст;
- помощник-възпитателят споделя отговорността с учителите за опазване живота и здравето на децата и следи за спазването на здравно-хигиенните норми и изисквания;
- помощник-възпитателят прилага индивидуален и диференциран подход към децата съобразно възрастовите и индивидуалните особености на развитие;
- помощник-възпитателят участва в организираните педагогически ситуации, като съдейства за създаването на условия за постигане оптимален резултат в конкретната ситуация.

ПРЕПОРЪКА. Предвид направените заключения е необходимо да се проучи образователният ценз на помощник-възпитателите в детските гради-

ни и по необходимост да се проведат допълнителни квалификационни курсове с цел психолого-педагогическата подготовка на помощник възпитателите. Това ще бъде залог за успешна екипна работа във възпитателния процес в детската градина.

References:

1. Dlazhnostna harakteristika na pomoshtnik-vazpitatel v detska gradina. (Functional characteristics of a nursing assistant in kindergarten)
2. Zdravkova, S. i kol. „Prikazni patechki“ – Kniga za uchitelya, Bulvest 2000, Sofia, 2009 (“Fairy Tales“ – Teacher’s Book,)
3. Zlateva, S., Dete – igra – sotsializatsia, Universitetsko izdatelstvo „Neofit Rilski“, Blagoevgrad, 2013 (Child – Game – Socialization)
4. Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie (Obn. – DV, br. 79 ot 13.10.2015 g., v sila ot 1.08.2016 g., …, br. 58 ot 18.07.2017 g., v sila ot 18.07.2017 g.) (Preschool and School Education Act) NAREDBA № 5 ot 03.06.2016 g. za preduchilishtnoto obrazovanie. Obn. – DV, br. 46 ot 17.06.2016 g., v sila ot 01.08.2016 g. (ORDINANCE № 5 of 03.06.2016 on pre-school and school education)
5. Natsionalna klasifikatsia na profesiite i dlazhnostite. http://www.nsi.bg/sites/default/files/files/pages/Classifics/NKPD-2011_1-928.pdf (National classification of professions and positions.)

ПРОУЧВАНЕ НА МНЕНИЕТО НА НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ ЗА НОВИТЕ УЧЕБНИ ПРОГРАМИ ЗА ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНА ПОДГОТОВКА ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ

Чавдар Н. Стойчев

STUDYING THE OPINION OF PRIMARY TEACHERS ON THE NEW TEACHING SCHEMES FOR GENERAL PREPARATION FOR PHYSICAL EDUCATION AND SPORT

Chavdar N. Stoychev

ABSTRACT: The report presents the results of a survey conducted with primary teachers leading the subjects of physical education and sport. The aim was to study their opinion, knowledge and competences for the new curricula in the discipline of physical education and sport and other current issues related to the implementation of the training process on this subject.

KEY WORDS: primary school, curricula, physical education and sport

Изследването е финансирано по проект № РД-08-134/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

ВЪВЕДЕНИЕ

Учебната дисциплина „Физическо възпитание и спорт“ не е само средство за постигане на добро здраве и оптимална физическа форма, влиянието на спорта не се ограничава само с физическото развитие на човек, а е един от най-добрите възпитателни методи и средство за нравствено, естетическо и интелектуално усъвършенстване на личността.

Основна задача на спортния педагог е не само да развие двигателните качества на ученика, но и да повиши физическата и психичната устойчивост на децата, да създаде у тях трайни интереси и навици за занимание със спорт. Ето защо ефективността на системата за физическо възпитание и спорт в

училище в най-голяма степен зависи от постоянното повишаване на компетенциите, както на учителите, водещи дисциплината физическо възпитание и спорт, така и на цялата управленска структура.

През последните години държавните и обществените органи и организации многократно актуализираха своите позиции за формиране сред подрастващите на ценности и ориентации, свързани с изграждането на съзнателно и позитивно отношение към спорта, здравословния начин на живот и укрепване на собственото здраве и физическо усъвършенстване.

В търсене на решение на този актуален проблем, след многократни обсъждания и дебати, бе приет нов „Закон за предучилищното и училищното образование". Той бе обнародван в ДВ, бр. 79 на 13.10.2015 г.. Във връзка с влизането му в сила от 1.08.2016 г., още през 2015 г. започна разработване на нови учебни програми по всички предмети, изучавани в българските детски градини и училища.

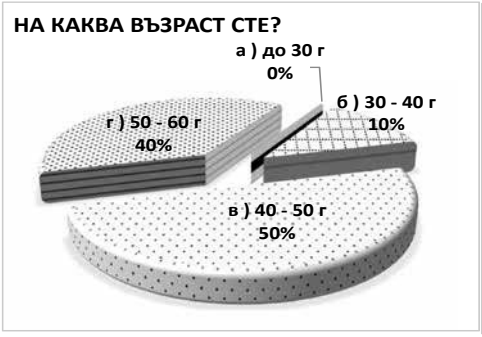
Новите учебни програми за първи клас бяха приети със заповед № РД09-1857 от 17.12.2015 г., тази за втори клас бяха утвърдени със заповед № РД09-300/17.03.2016 г, за трети със заповед № РД09-1093/25.01.2017 и за четвърти клас със заповед № РД09-5778 от 22.11.2017 г.

В момента (2017/2018 уч. г.) по новите учебни програми се обучават учениците от първи и втори клас, а тези за трети и четвърти клас ще влязат в сила съответно през 2018/2019 и 2019/2020 учебна година.

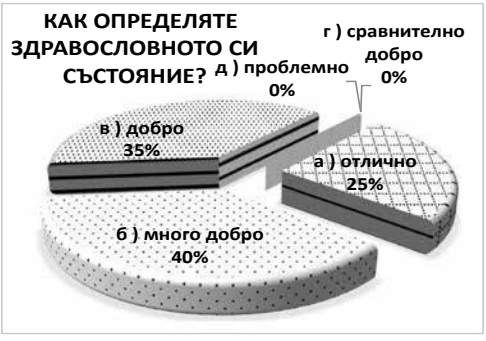
ИЗЛОЖЕНИЕ

В настоящия доклад ще представим резултатите от проведена анкета с начални учители, провеждащи занятия по предмета „Физическо възпитание и спорт" (I-IV клас). В проучването участват 20 учители от СУ „Йоан Екзарх Български" и ОУ „Петър Берон", гр. Шумен. Анкетата е проведена в началото на учебната 2017/2018г. Целта, която си поставихме с това изследване, бе да проучим мнението на началните учители за новите учебни програми за общообразователна подготовка по „Физическо възпитание и спорт" и да разкрием качеството на подготовката и компетентността на човешките ресурси, осигуряващи функционирането на подсистемата за физическо възпитание и спорт. Чрез получените отговори на учителите се опитахме да проверим доколко началните учители познават и спазват законовата и нормативна база, как оценяват новите учебни програми по предмета физическо възпитание и спорт, как преценяват своята квалификация, какво е тяхното мнение за системата за оценяване на знанията на учениците, и др. актуални проблеми на процеса на обучение по ФВС.

Резултатите от проведеното анкетно проучване сме представили в проценти на фигури от 1 до 10.



Фиг. 1

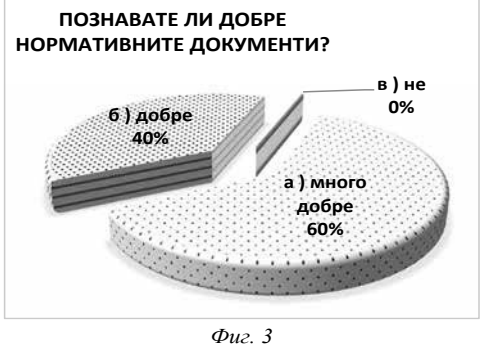


Фиг. 2

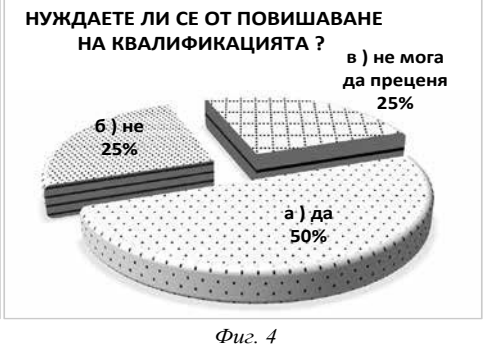
Без да правим пространен анализ е видно, че доминира процесът на застаряване на ресурсите – 90 % от учителите са на възраст над 40 години. Веднага прави впечатление и липсата на млади кадри в изследваната извадка от начални учители. Няма нито един учител под 30 г, а тези между 30 и 40г. са едва 10%. Това според нас е един от основните проблеми на спортно-педагогическия процес по предмета „Физическо възпитание и спорт", особено в началния етап на основна образователна степен. В този етап, когато се поставят основите на интереса и отношението към всеки един предмет в училище, личният пример особено в часовете по физическо възпитание и спорт е много важен. Какъв пример дава учител, който изисква от учениците да изпълнят дадено упражнение, което той не може да демонстрира или да бъдат в спортен екип, а самият той е с официално облекло.

Резултатите на следващия въпрос: „Как определяте здравословното си състояние?" е логичен, предвид факта, че 88% от изследваните начални учители са над 40 г. Едва 5-ма от тях (25%) определят здравословното си състояние като отлично. 40% смятат, че са в много добро здраве, а 35% посочват, че здравето им е добро.

На въпроса „Познавате ли добре нормативните документи" 60% от учителите декларират, че познават много добре наредбите и указанията, съпътстващи техния труд, 40% -добре, а нито един учител не дава отговор „не" (фиг. 3).



Фиг. 3



Фиг. 4

Добро впечатление прави желанието на половината от анкетираните начални учители да повишат своята професионална квалификация. Според 50% от анкетираните учители (фиг. 05), те имат нужда от това. 25% считат себе си за добре подготвени, а 25% посочиха отговора „Не мога да преценя".

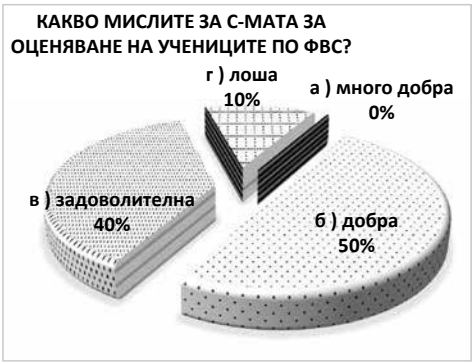
През последните години един от актуалните въпроси в педагогическата общност е как да бъдат оценявани учениците по ФВС в начална степен. Ето защо попитахме анкетираните учители какво мислят по тази тема (Фиг. 5). Нито един от анкетираните не мисли, че новата система за оценяване на учениците е много добра. Половината от тях я оценяват като добра, за 40% тя е задоволителна, а според 10% от анкетираните системата за оценяване на учениците по ФВС в начален етап е лоша.

Според нас посочения начин за оценяване на учениците в новите учебни програми по ФВС е много добре описан и допълнен с таблица с препоръчително процентно разпределение на отделните оценки (Таблица 1) и като цяло нашата оценка на системата за оценяване е много добра.

Таблица 1.

Специфични методи и форми за оценяване на постиженията на учениците

Не по-малко от три текущи качествени оценки от практически изпитвания за всеки учебен срок, в които се включват и теоретични знания	50%
Диагностика на физическата дееспособност в началото и в края на учебната година с отчитане на индивидуалния прираст в постиженията	25%
Качествена оценка от други участия (работа в час, оказване на помощ, самостоятелна работа, участие в спортни и туристически състезания)	25%



Фиг. 5

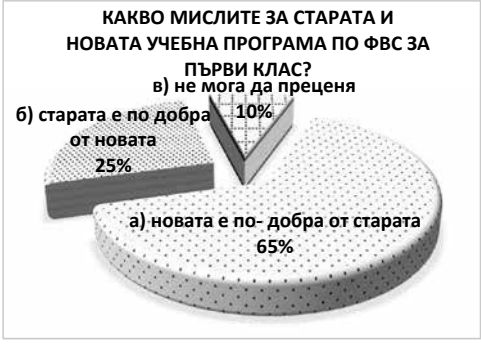
Фиг.6

Важно условие при изготвянето на нормативните документи в българската образователна система, е те да осигуряват приемственост в процеса на обучение между отделните етапи и степени в нея. Дали това е така на практика попитахме 20-те анкетирани начални учители (Фиг.6). Според 60% от тях такава приемственост съществува, 25% посочват, че не могат да преценят, а

за 15% на практика между отделните етапи и степени няма приемственост. Очевидно тримата учители, според които няма приемственост не познават добре учебните програми по ФВС. Според нас те са изцяло съобразени с новите концепции в съвременните образователни системи. Те са представени точно и ясно и между всеки клас и степен съществува логична приемственост в предвиденото за изучаване учебно съдържание.

Отговорите на следващите четири въпроса представят мнението на началните учители за новите учебни програми по класове. (Фиг. 7-10)

Според 65% от анкетираните новата учебна програма за първи клас е по-добра от старата, за 25% тя е по-лоша спрямо досегашната, а 10% не могат да преценят коя е по-добра (Фиг. 7). На същия въпрос за втори клас процентът от учители, които не могат да посочат старата или новата учебна програма е по-добра, се увеличава на 30%. Отново пет от тях (25%) предпочитат старата програма, а 45% посочват, че според тях новата учебна програма за втори клас по ФВС е по-добра (Фиг. 8). Увеличения брой на посочилите отговора „Не мога да преценя" на въпроса за втори клас може да бъде обяснен според нас с факта, че обучението по тази учебна програма започна през настоящата учебна година (2017/2018) и към момента то още не е завършило.

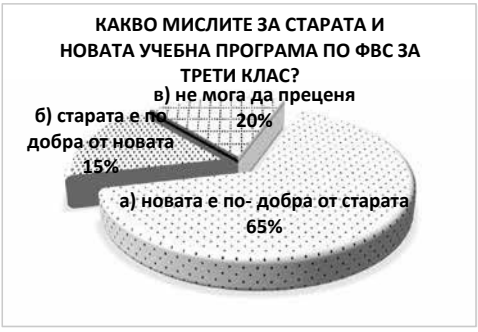


Фиг. 7

Фиг. 8

Това предположение се потвърждава от отговорите на анкетираните на следващите два въпроса, които отразяват мнението на началните учители за новите програми по ФВС за трети и четвърти клас (Фиг. 9-10). Отново процентът, дали отговор „Не мога да преценя", е доста висок. За четвърти клас той е 30%, а за трети 20%. Тези сравнително високи проценти могат да бъда лесно обяснени поради факта, че обучението по тези програми все още не е започнало, въпреки тяхното представяне и приемане през 2017г.

Интересно е, че според по-голямата част от началните учители, участвали в проучването, новите учебни програми за трети и четвърти клас по ФВС са по-добри от старите. Така смятат 65% от анкетираните за трети клас и съответно 60% за четвърти. Само двама (10%) и трима (15%) предпочитат старите програми за четвърти и трети клас по ФВС пред новите. Можем да



Фиг. 9

Фиг. 10

предположим, че тези отговори на акетираните начални учители са свързани с една от основните промени в новите учебни програми по ФВС за началния етап на основна образователна степен, а именно включването за изучаване на спортната игра „хандбал“ от трети клас. Очевидно според повечето от участниците в проучването това е добро решение на експетрите от МОН, участвали в разработването на новите учебни програми по ФВС, и те оценяват новите учебни програми по ФВС за трети и четвъри клас като по-добри в сравнение с все още дейтващите.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Отговорите на анкетираните начални учители, участващи в изследването, ни позволяват да направим следните обобщения и препоръки.

Като цяло новите учебни програми по ФВС за начален етап на прогимназиална степен се оценяват много добре от началните учители. Според поголямата част от тях те са по-добри от старите учебни програми. Известно неодобрение се наблюдава при оценяване на системата за оценка на постиженията на учениците, където половината от анкетираните поставят задоволителна или лоша оценка. Нашето предположение е, че това се дължи на частта, свързана с оценяването на физическата дееспособност на учениците, където се наблюдава значително изоставане при постиженията на децата в сравнение с тези на техните връстници, участвали при изготвянето на таблиците, оценяващи физическата дееспособност. Според нас обаче това не означава, че системата за диагностика на физическата дееспособност е лоша. Ние смятаме че това се дължи на факта, че съвременните подрастващи имат по-бедна двигателна култура в сравнение с техните връстници преди 20 – 30 години. Това естествено се отразява върху развитието на техните двигателни качества и води до по-слаби постижения при диагностиране на физическата им дееспособност.

Анализът на получените отговори от проведената анкета с начални учители разкри и два основни проблема. Първо – наблюдава се спешна нужда от привличане на млади педагогически кадри в началния етап на основна

образователна степен. Този сериозен проблем засяга като цяло учителската професия, където в близките години се очаква висок процент на пенсиониране на педагогически кадри.

Друг важен според нас проблем, който следва приоритетно да бъде решен, е кой да провежда часовете по физическо възпитание и спорт в началния етап на основна образователна степен. И в двете училища, където проведохме анкетното изследване, нямаше учител специалист по ФВС, който да води обучението по този предмет в начална степен. Нашето предложение е те да се провеждат основно от учители-специалисти по този предмет, защото считаме, че възпитателното въздействие на училищната спортна дейност е пряко зависимо от характера на педагогическото присъствие на учителите.

References:

1. Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie (Law on pre-school and school education): http://dv.parliament.bg/DVWeb/showMaterialDV.jsp?idMat=97877
2. Uchebni programi po klasove. (Class programs): https://www.mon.bg/bg/28

ПРОТРАНСТВЕНО-ВРЕМЕВА ОРГАНИЗАЦИЯ НА ДИРИГЕНТСКИЯ ЖЕСТ

Юлияна Г. Панова

SPATIAL-TIME ORGANIZATION OF THE DIRECT GRADE

Yuliyana G. Panova

ABSTRACT: The report examines the spatial-temporal organization of conducting gestures as a comprehensive system based on the indissoluble unity of the conductor's internal and external actions and their constant focus on the realization of his creative needs.

Изследването е финансирано по проект № РД-08-133/07.02.2018 г.
от параграф на фонд „Научни изследвания“
на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Концепцията за „пространство“ в научната литература се разглежда като подход за определение на дирижирането като преобразувана с художествени средства музикално-изпълнителска реалност, в която се осъществява организацията на дейностите и комуникацията между диригент, музикално произведение и изпълнители, предоставяща субективна, хуманна и творческа позиция на диригента, осъзнаващ целостта, ценността и смисъла на този процес и участващ в него като съавтор и съмишленик. Тази концепция обяснява естеството на взаимовръзките между различните диригентски конструкти, което от своя страна правомерно легитимира дирижирането като художествено пространство.

Характерно за пространствената характеристика на дирижирането е, че то функционира като система от реалности, които непрекъснато си взаимодействат. В процеса на това взаимодействие се формират нови, качествено специфични пространствено-времеви структури, които обуславят съответстващите изменения на съдържанието и връзките между субекта и обекта на музикално-изпълнителския процес, а именно:

– пространствено-времева структура на диригентската жестикулация и техниката на дирижиране;

– пространствено-времева структура на взаимодействие с музикалното произведение;

Неустойчивостта и вариативността на тези структурни взаимоотношения налагат тяхното целево планиране, организиране и управление.

Пространствено-времева структура на диригентската жестикулация и техниката на дирижиране

Диригентската жестикулация е единствено по рода си музикално-изпълнителско средство, което реално и действено (физически) се разполага в пространството и се развива във времето, прави видимо „движението на звука“ и предизвиква определено звучене. „Възприемането на обективното съществуване на музикалното пространство е свързано с психологическия факт, че пространството се възприема предимно (ако не и само) зрително. Слуховото възприятие обаче също не е откъснато от пространственото. В действителността никога не се възприема абстрактен звук, а само конкретни звукове и/или звукови съотношения. Тази конкретност предполага и изисква локализация на звуковия източник, идентифициране на тембъра, различаване на височината, силата и трайността на звука“ [2]. От друга страна, сливането на звуковата „материя“ с времето се дължи на факта, че не може да съществува звук без движение, а движението не може да съществува отделно от пространството и времето. Това определя физичния аспект на *музикалния звук* като *форма на движението*. В този смисъл „…локализираме ли звука, изхождайки от слухови или зрителни данни, ние локализираме *не* слухови и зрителни *усещания* и образи, *възприети* в слухово или зрително „поле“, а *реални явления*, изобразени в нашите усещания, чрез възприятия в *реалното пространство*“ [7]. За това източникът на звука се определя не само от слуховите, но и от зрителните възприятия въобще, в съвкупност с всички данни, служещи за ориентиране в реалното пространство. Следствие на превръщането на звуковите съотношения в двигателна модалност възникват моторно-пластичните образи на диригентските движения като част от общата моторика на човека [10].

Физическото изобразяване на тези реални явления чрез движения, разположени в реалното пространство и развиващи се във времето, е в основата на формиране на диригентската жестикулация като форма на зрителна обективизация на звучността на музикалното произведение, неговата специфична *пространствено-времева* цялостност. Ето защо „кинестетичните субмодалности, чрез които се реализира диригентският жест, са *движение, интензивност, форма, честота (скорост)*“ [10], определят и обективните характеристики на пространно-времевите форми на диригентската жестикулация.

Това е основанието, което позволява диригентска жестикулация да бъде определена като физическа артикулация, която се използва за отразяване на скоростта (темпо) и броя на пулсациите (времената) в метрума. Тази артикулация се представя чрез абстрактни пространствено-времеви структури

(модели), изобразяващи пътя на ръката в пространството по време на всеки такт наречени от всички ***схеми на тактуване*** [5]. Схемите на тактуване нямат присъща музикална стойност освен показването на метричната пулсация [5]. Тези схеми на тактуване, които възможно най-много се доближават до приетите за стандартни, се считат за „калиграфските" знаци на по-нататъшен специфичен език на диригентска практика, формиран от неограничен брой варианти, в зависимост от изразните средства и изискванията, които диригентът иска да покаже. На базата на схемите на тактуване се изграждат ***диригентските схеми (модели)***, които в литературата се определят като модели, изобразяващи сложни жестови комплекси, наситени с информация относно размер, встъпления на партиите, спиране на звука, фермати, паузи, динамика, щрих и т.н.. В определението си за диригентските схеми Х. Фаберман (1997) подчертава, че „очертанията на движението на ръцете, организирани в схеми (модели), които изпълнителите „четат" и трансформират в звук." трябва да бъдат точни и музикално смислени и съдържателни [4].

Пространствено-времева структура на взаимодействие на диригента с музикалното произведение

При взаимодействието на диригента с музикалното произведение се формира особен вид пространствена структура, основаваща се на зависимостта между пълноценното общуване с музикалното произведение, личните качества на диригента и неговата готовност за цялостното му възприемане. Тази структура по своята същност е единство между *обективна*, *субективна* и *художествена реалности* - всяка една със своя специфични пространствено-времеви форми на съществуване и на организиране. Разгърнати във времето, всяка една от трите реалности неизбежно е подчинена на определена логика и е ограничена от събитията в другите реалности.

Обективната реалност се обосновава от партитурата на музикалното произведение, като модел на диригентския замисъл и нейните инвариантни характеристики, като съвкупност (набор) от взаимодействия, различни видове връзки и отношения на елементи.

Пространствената структура, която определя обективната реалност при взаимодействието с партитурата на произведението, се свързва с познаването на музикалния материал, неговото разбиране, осъзнаване и управление по време на изпълнение. Тук възникват и се развиват специален тип пространствени отношения, в рамките на които се изгражда изпълнителската концепция за музикалното произведение, на базата на конкретно обоснован и аргументиран свободен избор на едни или други изразни средства. Тези отношения са обективната предпоставка за субективната трактовка на партитурата и се основават на:

- ясната представа за взаимодействието на художествените средства;
- разбиране на изразителните възможности на елементите на музикалния език;

– познаване на законите на формообразуването;
– способност да се обхванат характерните за стила на даден автор черти.

Изследването и *анализът* са основните подходи при моделирането на тези пространствени отношения и пряко кореспондират с многообразните структурни форми на партитурата на музикалното произведение, които от своя страна могат да бъдат обединени главно в три групи, включващи:

– поетичния текст и музикално-изразните средства, с помощта на които композиторът представя (пресъздава) музикалното съдържание – темпо, динамика, щрих, агогика, тембър, фразировка и т.н.;
– изпълнителските и специфичните вокално-хорови средства – интонационни, вокални, ритмически, ансамблови, характер на звукоизвличането, диригентски и др..

Познанието за образа на музикалното произведение се формира в процеса на неговия анализ чрез:

– синтез;
– разбиране логиката на организацията на разнообразни звукови структури;
– разкриване сходствата и различията;
– установяване взаимовръзките;
– формулиране на понятията в партитурата му.

Всичко това води до формиране на личностно-значимия за диригента смисъл. На базата на направените проучвания на партитурата се вземат конкретни решения относно изпълнението ѝ с цел намиране и постигане на най-добрия ѝ творчески еквивалент, който да предизвика съответните емоционални реакции както на изпълнителите, така и на слушателите.

Тази пространствена структура има специфична времевата организация, която прави възможно изграждането на конкретна обосонованост и последователност в процеса на вземането на решения от страна на диригента. Времевата организация не е праволинейна и има сложна конфигурация. Изцяло ориентирана към създаването на търсения евристичен модел на изпълнителска интерепретация, тя отразява непрекъснато съпоставяне на изградените субективни представи на диригента и обективната музикално-художествена реалност на партитурата до пълното им препокриване и съответствие. Времето се явява и мярката за историческата обусловеност на съдържанието и музикалната образност на произведението, художественоизразната стилистика и изпълнителската реализация, тъй като разбирането и изграждането на представите за историческото време и епохата, в която е създадено произведението определя избора на конкретни изпълнителски средства, отговарящи на художествения стил на съответния композитор.

Субективната реалност е съвкупността от музикално-слуховите, двигателните и зрителните представи на диригента за намиране на правилните решения относно всеки един компонент от диригентката жестикулация. Диригентският жест следва и илюстрира музикалното съдържание, а то от

своя страна се явява основен източник на информация за неговата пространствено-времева форма. Така при взаимодействието на тези две пространствено-времеви форми диригентския жест придобива смисъл на *субективно тълкуване на обективната реалност*. Като субективно възприемане на обективното пространство и време субективната реалност се характеризира със специфични за нея *перцептуални пространство* и *време*.

Специфичността на *пространствената структура* на перцептуалното пространство като съвкупност от взаимодействия и връзки се определя от специфичността на когнитивните процеси свързани с обработката и употребата на заложената в партитурата на музикалното произведение информация, а именно: музикален език (музикални изразни средства), творческо въображение и диригентско-образно мислене.

Музикалните изразни средства и диригентският жест са пряко свързани помежду си в непрекъснато взаимодействие и влияние, а възможните варианти за изобразяване съотношението им – неограничени. Абсолютно необходимо условие е изграждането на максимален синхрон и съответствие между идеалните представи, създадени в съзнанието на диригента относно художествения образ, музикалните изразни средства и мануалната му техника, при практическата им звукова реализация.

Диригентът изгражда това пространство с помощта на въображението, което има възсъздаващ (пресъздаващ) характер, т.е. създаване на представни образи въз основа на партитурата на произведението. Породени от субективността чрез интерсубективните отношения между пораждащата образа партитура и диригента, образите се ситуират между вътрешното и външното, те не са нито изцяло трансцендентен, нито изцяло иманентен: „Образът се ражда в индивидуалното съзнание, между субекта и обекта [9].

Неговото съдържание се проявява в процесите на формиране на връзките (асоциации) между вътрешната представа за хоровото звучене в съзнанието на диригента и жестовете, отразяващи (предаващи) тези негови представи. Изграждането на диригентските движения има рефлексивна основа и се реализира с помощта на асоциациите. Именно асоциациите са „основният канал", по който минава информацията за емоционалния поток, а диригентските движения – средството за предаване на индивидуална творческа информация [10].

Създаването на ярки музикално-слухови представи у диригента му позволява не само осъзнаването на обективната същност на музикалното съдържание, но и изграждането на моторно-пластични жестови образи, които възникват като следствие от трансферирането на звуковите съотношения в модалност, т.е. превръщане на слуховите или зрителни впечатления в кинестетически (тактилни и двигателни) усещания.

Диригентско-образното мислене осигурява вътрешно осмисляне на партитурата на музикалното произведение по отношение на: собствените музикално-художествени представи, вокално-хорови очаквания, интона-

ционно-слухови предположения, естетически чувства, звукотворческа воля за овладяване на конкретна ситуация, което се характеризира с:

– доминираща усетливост към музикално-изпълнителските проблеми (виждане, откриване на проблема);
– музикална асоциативност (културологически аналогии, синоними, метафори и т.н.)
– спонтанна гъвкавост (способност за преноса на теоретичните знания и умения в хоровата практика)
– адаптивност към различните музикални стилове (нешаблонно мислене);
– оригиналност (способност за промяна на музикално слуховите представи за значими музикални произведения и интерпретирането им по нов начин).

Процесите на изграждане на диригентско-образното мислене се детерминират от вида активност на мисловните действия и на жеста.

Активността на мисловните действия включва:

– мислено предусещане на събитията;
– усещане стремежа на музикалната фраза;
– чувстване динамиката на развитие на музикалния образ;
– своевременно подготвяне на момента на изпълнение.

Така мисловните действия дават възможност за разбиране логиката на организация на разнообразни звукови структури, разкриване сходствата и различията, установяване взаимовръзките, формулиране на понятията. Тяхната активност се детерминира от задълбоченото познаване на музикалния материал, неговото разбиране и осъзнаване и управление по време на изпълнението.

Активността на жеста (дирижирането) се основава на:

– *мануалната техника*, с помощта на която се предава музикалното движение и
– *музикалния образ*, проявяващи се в характерност на жеста и действията на дирижиращия.

Реализираната двигателна активност определя специфичната характеристика на диригентския жест. Колкото по-свободно диригентът владее своите движения, толкова по-леко те се потдават на възможна трансформация при предаването в психодинамическа форма на личностно-значимите характеристики на хоровото звучене, съответстващи на индивидуално-изпълнителската концепция и постигането на определена емоционална изразителност.

В този аспект параметрите на субективната реалност на тази пространствено-времева форма се определят от характеристиките на диригентския жест, а именно:

✓ звукова наситеност;
✓ характер на звуководенето;

✓ графическа яснота;

✓ емоционално-образно съдържание.

Информацията (музикална и двигателна) в перцептуалното пространство от своя страна се предава чрез една от нейните структури: метонимична (metonymic) и образна (metaphoric). Метонимична структура е базирана на асоциативните идеи и предава музикално-художествената информация, а метафоричната (образната) – е свързана с жестикулация базирана на подобието (прилика, сходство). В този аспект *подражанието* и *подобието* като основни форми на тези пространствени отношения дават възможност за актуализация на поведенческите модели и възпроизвеждане на отделен еталон в процеса на работа с художествения образ от страна на диригента, като подобието позволява преносимостта (преноса) на жестовия модел от тренировъчното упражнение в конкретно музикално произведение чрез асоциациите.

Взаимодействието на диригента с партитурата на музикалното произведение е не само акт на превъплащаване на замисъла на композитора, но и акт на създаване на художествени основания за интерпретацията на музикалното произведение от негова страна. Разбирането на пространственото взаимодействие на диригента с партитурата на музикалното произведение води до идентифициране структурата и на ***художествената реалност***. «За разлика от музикалното произведение, художествената реалност не е текста или образа, не е музикалното звучене, „структурираният“ образ или представата от възприетото благодарение на активността на диригента. Художествената реалност е отражение на световете, събитията, които при осъществяване на контакта с обекта се преживяват от субекта. Художестената реалност е резултат от разбирането, осъзнаването, тълкуването и преживяването на музикалното съдържание“ [1].

Художествената реалност е пространствено-времева форма на взаимодействие с музикалното произведение, в която се осъществява изграждане на художественото основание за:

– диригентски жест, изразяващ музикалното съдържание, превъплъщавайки замисъла на композитора;
– диригентското моделиране на изразителността и експресивността на изпълнението;
– предаване на идейно-емоционалното съдържание на музиката.

Изграждане на художествено основание за диригентски жест се свързва със създаването на ярки музикално-слухови представи у диригента, помагащи му да осъзнае обективната същност на музикалното съдържание.

Пространствената структура, която определя художествената реалност се свързва със способността на диригента към ***превъплащаване*** и ***емоционално моделиране.***

Превъплащаването се проявява в изразителност на диригентската техника, разнообразие на мимиките, богатсво на пластиките, гъвкавост на пантомимичните движения, умение да създава и предава на изпълнителите образно-емоционалната атмосфера на произведението [8].

Ето защо е важно диригентът да достигне максимална изразителност на ръцете, лицето, очите, корпуса, така че те да се превърнат в „огледало“ на неговите мисли, чувства, воля и средства на неговото художествено, емоционално и волево въздействие. Така музикално-изпълнителската техника на диригента може да бъде не само средство за проявяване на творчески намерения, но и средство за въздействие на изпълнителски колектив (хор, ансамбъл, класа по музика, оркестър и т.н.).

Емоционално моделиране се проявява в способността на диригента за емоционално представяне съдържанието на музиката и предизвикване на ответната емоционална реакция на певците и чрез нея – съпреживяването на слушателите. Като отражение на музикалното съдържание и изградения в съзнанието му музикален образ емоциите на диригента пряко зависят от артистичните му умения.

Така музикално-изпълнителската диригентска техника може да бъде не само средство за проявяване на творчески намерения, но и средство за моделиране на емоционалната отзивчивост на изпълнителски колектив.

Въвеждането на категорията «пространство» в областта на дирижирането е свързано с разкриване на интерградивните взаимовръзки, взаимоотношения и взаимодействия в цялостния процес на организация на диригентската жестикулация. Това дава възможност ***диригентска техника*** да се тълкува и определя като двигателна модалност, която обективизира музикалния материал и неговата организация (метроритмика, темпо, динамика, музикална артикулация, тембър и т.н.), за да придобие изразителни и комуникативни функции, а разгръщането ѝ в процеса на действителната и пълноценна реализация на музикалното произведение – като дирижиране.

Пространствено-времевата организация на диригентската жестикулация е разгърната цялостна система и се базира на неразривното единство на вътрешните и външни действия на диригента, на постоянното им насочване към реализацията на творческите му потребности.

Специфичността на времевата ѝ организация се изразява в това, че диригентът винаги действа в настоящето, прави изводите си от миналото и едновременно с това непрекъснато се намира в бъдещето [3].

References:

1. Anastasia-Vukova A. – Muzikalna psihologiya, Universitetsko izdatelstvo „Ep. Konstantin Preslavski“, Shoumen, 2014
2. Baldzis G. A., Sotsialno-istoricheskata priroda na muzikalnoto saznanie uato vid hudozhestveno saznanie, Disertatciya, Sofiya, 1992
3. Erzhemskiy G. L., Psihologiya dirizhirovaniya, Moskva, 1988
4. Faberman H. – The Art of Conducting technique – a New perspective, Alfred publishing Co., Inc., 1997
5. Musin I., Tehnika dirizhirovaniya, Moskva, 1967

6. Panova Y. (2014) – „Pedagogical problems of training „conducting by clavier“ of the students in „Pedagogi of music“, Dissertation, Shumen University
7. Rubinshtein S. L., Osnovy obshtey peihologii, Moskva, Pedagogika, 1989
8. Petelin A. S., Stanovlenie lichnosti dirizhera-hormeystera akmeologicheskogo podhoda, Voronezh,2005
9. Tarkoleva P., Materialnoto vobrazhenie I negovite izmereniya v prostranstvoto. Obrazite., sp. NotaBene, br. 27, NotaBene-bg.org ISSN 1313-7859, 2018
10. Tsovyakova I. A., Assotsiativniy podhod v protsesse obucheniya dirizhirovaniyu, Aftoreferat, Moskva, 2009

СЪСТОЯНИЕ И УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ НА ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИЯ БАСКЕТБОЛ В СЕВЕРОИЗТОЧНА БЪЛГАРИЯ – ЕКСПЕРТНО ПРОУЧВАНЕ

Янко В. Янков

CONDITION AND IMPROVEMENT OF THE CHILDREN'S AND ADOLESCENT BASKETBALL IN NORTH-EAST BULGARIA – EXPERT STUDY

Yanko V. Yankov

ABSTRACT: The development of children's and adolescent basketball in Bulgaria faces a number of problems after the country's long transition to a market economy. The report reflects the current state of the system and an expert opinion on the problems and prospects for development in North-East Bulgaria.

KEY WORDS: basketball, children, expert

Изследването е финансирано по проект № РД-08-134/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания" на ШУ „Епископ Константин Преславски".

Съревнователният характер, колективността на игровите действия, честата смяна на ситуациите и високата емоционалност правят баскетбола любим и популярен спорт за ученици и възрастни. Той е един от спортовете с най-висок социален статус сред населението [5].

Системата на детско-юношеския баскетбол в Република България пострада сериозно през годините на прехода. Спортни клубове по баскетбол, ученически баскетболни клубове, УСШ и други спортни организации са изправени пред редица проблеми. В ежедневието си тези организации трябва да решават проблеми с „Подборът в баскетбола" [6], с финансирането на организациите, с осигуряване на спортни педагози и материална база за обезпечаване на тренировъчната дейност. В тази обстановка спортните клубове се концентрират върху оцеляването си и на заден план остава развитието и

производството на висококвалифицирани състезатели, ресурс за националните ни гарнитури и клубни отбори от страната и чужбина.

Клубовете, развиващи баскетбол, са обединени в Българска федерация по баскетбол. Основни направления в дейността на клуба са спортна подготовка, селекция, трансфери, медицински надзор, реклама, работа с публиката, икономико-юридически въпроси, спонсори, информация, стратегия и пр. [4].

МЕТОДИКА

Целта на нашето изследване е чрез експертно проучване на състоянието на баскетбола да се открият перспективи за увеличаване на интереса на младите към баскетболната игра.

Обект на изследването е състоянието и възможностите за развитие на детско-юношеския баскетбол в Североизточна България.

Изследван контингент: треньори по баскетбол, президенти на спортни клубове и преподаватели, всички общо 45 баскетболни експерти, 28 мъже и 17 жени.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИ

Според експертното проучване нивото на квалификация на педагогическите ресурси в Североизточна България, които осъществяват обучението в спортните клубове може да се отчете като добро. От изследваните лица 52% имат квалификация бакалавър, но голям процент треньори още следват или притежават документ за завършена треньорска школа.

С цел да подобрят своята подготовка Българската федерация по баскетбол провежда периодични курсове и семинари с оглед внедряване на достиженията на спортната наука, свързани с методиката на учебно-тренировъчния процес в спортните клубове.

Това твърдение се потвърждава и от отговора на въпроса: Участвали ли сте на баскетболни семинари? Тук 90% дават отговор „да в България“ и само 10% отговор „да в чужбина“. За съжаление нашите спорти педагози имат много малка възможност да посещават такива семинари за подобряване на квалификацията. Водещите баскетболни нации в Европа (Испания, Сърбия, Гърция, Литва, Словения и др.) организират курсове по 5-10 пъти на година. Освен това тези страни изпращат и най-перспективните си треньори на стажове в чужбина при световни величия в треньорската гилдия, които ръководят клубни отбори на най-високо ниво (Евролига, НБА). По този начин се осъществява обмяна на опит и се постига стремеж към обучене през целия живот, което е задължително за успешна реализация.

От друга страна, от направеното проучване става ясно, че средният треньорски стаж на специалистите, които работят с подрастващи в региона, е 8,7г. Това са основно млади специалисти, които са с сравнително малък опит. По-опитните ни специалисти са сменили работната сфера, заради ниското и нередовно заплащане. От този факт определено се нарушава приемствеността между поколенията, което е негативно за Българския баскетбол.

На въпроса „Кои проблеми най-много пречат за развитието на баскетбола в България?“ експертите отговарят така:

- липса на материална база 50%
- лошо финансиране 30%
- участие в други курсове и уроци 12%
- лошо отношение на родителите и учителите към баскетбола 8%.

Да разгледаме малко по-подробно най-често срещаните отговори. Материалната база в региона е значително остаряла и доста амортизирана и затова се затруднява тренировъчният процес. Повечето от съораженията не работят събота и неделя, което би дало възможност на специалистите да увеличат броя на тренировъчните занимания в седмичния цикъл. Същевременно и учениците са по-малко ангажирани и тази компилация би довела до положителен ефект.

Лошото финансиране определено е един от най-сериозните проблеми на спорта в България. Ниските възнаграждения, слабата обезпеченост на екипировка и учебни пособия затрудняват спокойната работа.

Според редица автори и водещи специалисти основен проблем е подборът в баскетбола[1, 2, 3, 6]. На въпроса „ Как подбирате децата за Вашия клуб?“ над 80% от експертите споделят практиката да влизат в часовете по физическо възпитание и спорт и да наблюдават младите таланти. В днешния свят на „технологичен бум“ може би трябва да се насочат усилия и в повечето реклама и популяризирането на баскетбола в интернет пространството. Юношите и младежите прекарват все повече време пред компютрите и това трябва да се използва.

Преобладава мнението на експертите, че има доста сериозна конкуренция от страна на футбола и волейбола. При тези спортове децата виждат подобра възможност за реализация и съответно по-добър начин на печелене на дивиденти и средства от тези спортове..

На въпроса „Какви са перспективите за развитие на детско-юношеския баскетбол според Вас?“ се получават следните отговори:

- не виждам никакви перспективи 40%
- по-добро финансиране за спорта и особено за треньорите 25%
- по-голямо популяризиране на играта у нас 15%
- нямам отговор 17%.

Според тези отговори не се открива добро бъдеще пред развитието на баскетбола сред младите.

ИЗВОДИ

1. Образоваността на треньорите в Североизточна България е сравнително добра. Малко са специалистите с образователна степен „Магистър“ и „ Доктор“. Трябва да се насочат повече усилия в организирането на допълнителни семинари в България и чужбина и стимулиране на кадрите да повишават образователния си ценз.

2. Преобладава мнението на експертите, че има доста сериозна конкуренция от страна на спортовете ‑ футбол и волейбол. Препоръчваме по-ранен подбор в началните класове, с цел децата по-рано да бъдат привлечени от магията на баскетбола и да бъдат спечелени за играта, въпреки силната конкуренция на другите спортове.
3. Проблемите, които най-много пречат за развитието на баскетбола в България, са лошата материална база и лошото финансиране.
4. Перспективата за излизане от тежкото моментно състояние виждат само 17% от експертите. Последното показва нерадостна картина за бъдещето на баскетбола при младите в България.

References:

1. Aleksieva, M. Basketbol v uchilishte – „Ai And B“ V. Tarnovo, ISBN: 978-619-7281-09-5/ Aleksieva, Milena. Basketball at the School – „Ai And B“, V. Tarnovo, ISBN: 978-619-7281-09-5
2. Aleksieva, M. I dr. Igroviyat podhod v obuchenieto po basketbol / Miroslava Petkova – Мирослава Петкова – „Ai And B“, V. Tarnovo, ISBN: 978-619-7281-05-7/ Aleksieva, Milena and others. The Game Approach in Basketball Training / Miroslava Petkova – „And And B“, V. Tarnovo, ISBN: 978-619-7281-05-7
3. Gecheva, M., M. Aleksieva Prosledyavane dinamikata na fizicheskata deesposobnost na basketbolistki ot sportni uchilishta –Mezhdunarodna nauchna konferenciya na tema „Pedagogicheskoto obrazovanie – traditsii I syvremennost“ – VTU „Sv. Kiril I Metodiy“ str.. 30-34 ISSN:2534-9317/ Gecheva, M., M. Aleksieva FOLLOWING THE DYNAMICS OF THE PHYSICAL DISABILITY OF BASKETBALLS FROM SPORT SCHOOLS International Scientific Conference on „Pedagogical Education – Traditions and Contemporaryity“ – St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo pp. 30-34 ISSN: 2534 -9317
4. Petrov, L., N Parvanov (2010) Otnosno systoyanieto na detsko-yunosheskiya basketbol v Bulgaria, Sbornik nauchni trudove na Shumenski universitet./ Petrov, L., N. Parvanov (2010) Regarding the state of children‘s and adolescent basketball in Bulgaria, Collection of scientific works of Shumen University
5. Tsurova, R., T. Neykova, N. Mavrudieva (2011) Izsledvane na interesite I otnoshenieto na uchenicite I uchitelite po fizichesko vyzpitanie I sport kym basketbolnata igra, Spisanie „Sport I nauka“broi2(2011)114-122 str. /Tsurova, R., T. Neykova, N. Mavrudieva (2011) Study of the Interests and Attitudes of Students and Teachers in Physical Education and Sports to the Basketball Game, Sport and Science Magazine Issue 2 (2011) 114-122p
6. Tsurov, K. Podboryt v basketbola. NSA Pres, S., 2008./ Tsarov, K. Selection in basketball. NSA Press, S., 2008.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1: **ЕКСПЕРТНА КАРТА**

1. Какъв е Вашият образователен ценз?
   а) Треньорска школа
   б) Бакалавър
   в) Магистър
   г) Доктор
   д) Нямам
2. Вашия пол?
   а) жена
   б) мъж
3. Какъв е Вашият професионален опит?
   а) треньор…… години
   б) експерт ……години
   в) президент на спортен клуб …. Години
4. Ползвате ли методична литература при обучението по баскетбол?
   а) книжни тела или ръководства
   б) интернет ресурси
   в) не използвам
   г) ползвам и двата вида
5. Участвали ли сте на баскетболни семинари?
   а) да в България
   б) да в чужбина
   в) не
6. Колко деца тренират в мъжко направление във вашия клуб?
   а) до 8 години …….
   б) до 10 години ……
   в) до 12 години……
   г) до 14 години……
   д) до 16 години……
   е) до 18 години…..……
7. Колко деца тренират в женско направление във вашия клуб?
   а) до 8 години …….
   б) до 10 години …….
   в) до 12 години…….
   г) до 14 години…….
   д) до 16 години……
   е) до 18 години……..

8. Какъв е седмичния микроцикъл на подрастващите баскетболисти във Вашия клуб?

а) 4 пъти

б) 5 пъти

в) 6 пъти

г) повече от 6 пъти

д) веднъж седмично

9. Има ли конкуренция при подбора на децата спрямо другите спортове във Вашия регион?

Опишете накратко:

10. Как подбирате децата за Вашия клуб?

Опишете накратко:

11. Кои проблеми най-много пречат за развитието на баскетбола в България?

Опишете накратко:

12. Какви са перспективите за развитието на детско-юношеския баскетбол според Вас?

Опишете накратко:

УРОКЪТ ПО МУЗИКА – СЪВРЕМЕННИ ТЕОРЕТИЧНИ АСПЕКТИ

Янна П. Рускова

THE LESSON OF MUSIC – CONTEMPORARY THEORETICAL ASPECTS

Yanna P. Ruskova

ABSTRACT: The article reveals the vision of the essence of the music lesson in the context of new state educational standards and curricula in the system of general music education. He comments on his specificity as a lesson in art, his systemic characteristic as content and organization – theme, idea, type, composition, dramaturgy, improvisation, atmosphere.

KEY WORDS: music lesson, main components of music lessons, theme of the lesson, idea of the lesson, lesson genre, lesson structure, dramaturgy of the lesson, improvisational of the lesson, lesson atmosphere

Изследването е финансирано по проект № РД-08-133/07.02.2018 г. от параграф на фонд „Научни изследвания“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Урокът по музика от една страна отговаря на изисквания, които се поставят и пред всички уроци по други учебни дисциплини в общообразователното училище. Той е насочен към решаване на образователни, възпитателни и развиващи цели и задачи. Съчетава колективна, групова и индивидуална форма на работа с учащите се. Съдържанието му се определя от учебната програма и интерпретирането на заложеното в избрания от учителя учебник. Урокът изисква и педагогическо наблюдение и контрол от страна на учителя за развитието на учениците. Предполага обаче и творчески подход при реализирането му, изключителна творческа наситеност и особености, произтичащи от спецификата на музикалното изкуство. Във всеки час протича обогатяване на опита от емоционално-ценностното отношение на учащите се към музиката, усвояване на нови и/или затвърдяване на знания, умения и компетентности по неповторим начин.

Новите учебни програми, продиктувани от новия учебен план и държавни образователни стандарти, носят някои елементи, които не се срещат в предишните държавни документи. А това определя и същността на урока в системата на общообразователното училище. Всички учебни програми съдържат *примерно разпределение* на часовете, заложени по дисциплината, по отношение на *вид уроци* – за нови знания, упражнение и/или затвърдяване и обобщение, за преговор, за контрол и диагностика, за извънучилищни форми на наблюдение. Два са категорично новите аспекта: придържане към брой часове за вид урок и уроци за извънучилищно *наблюдение*. Тези задължителни елементи се интерпретират от различните авторски колективи на учебници в почти точни измерения, независимо от уточнението в учебната програма „примерно". Учителят е свободен на направи и свой творчески прочит (но доколко се реализира на практика – друг въпрос…). Друг категорично нов елемент в учебните програми, вкл. и в тези по музика, е изискването за обвързване на обучението по музика с *ключовите компетентности*. За всяка една от деветте ключови компетентности според европейската референтна рамка се посочват в отделен раздел изисквания, форми и съдържание на работа, насочени към тяхното развитие и формиране в конкретния учебен предмет.

Разпределението на съдържанието на обучението по музика в училище в различни видове уроци следва да се приема условно. Това произтича от същността на музикалното изкуство и специфичността на общуването с него – единен процес на постепенно натрупване на знания, умения и компетентности (ЗУК), в който трудно се разграничават единици, изключително нови такива. И най-беглият поглед за сравнение на учебни програми от детската градина и училище показва наличие на едни и същи дори нови понятия, а какво да говорим за други основни дейностни елементи. Спираловидният принцип на разгръщане на учебно съдържание, на използване на методи и форми на работа целят именно надграждането на ЗУК. А това в много случаи води до формално назоваване на уроци като такива за нови знания. Разбира се, в някои уроци сигурно има абсолютно ново понятие, което може би дава основание за определянето им като уроци за нови знания. Но в повечето случаи има надграждане и усъвършенстване на ЗУК, а така всъщност тяхното формиране; разширяване на аудиален и емоционален опит от общуване с музика; натрупване на все повече и повече впечатления… Затова всъщност урокът по музика реално винаги е от комбиниран тип – съчетава в едно цяло белезите на описаните в учебната програма видове уроци.

Още един важен аспект, свързан с някои насоки на работа в стари документи, учебници и учебни помагала (за съжаление интерпретирани отново и в нови учебници на някои авторски колективи), е постановката, според която единствено в урок за нови знания било възможно използването на нова музика – песен или за слушане. Абсолютно неприемливо, всъщност невярно! Нима ЗУК по български език или по математика се затвърдяват само с текстове и задачи, поставени в урока за нови знания? Колкото повече музика звучи

в часовете по музика, толкова повече това ще е урок по музика. Чрез колкото повече музика учениците достигат до определени знания, колкото повече музика могат да коментират, анализират, музицират, интерпретират…, чрез колкото повече музика могат да се проверят техните постижения, толкова по-успешна ще е работата ни. А всъщност разнообразието от музикален репертоар, дори ескизно поставен в часа, е предпоставка за истинско общуване с музикалното изкуство и за творческо отношение към него, но и въобще – за отношение към заобикалящия ни свят. А и формално погледнато, използването на нова за учениците музика в час за затвърдяване се свързва с принципите от дидактиката за пренос на ЗУК в нова ситуация и среда, т.е. за прилагане на ЗУК. Прекаленото теоретизиране, надделяването на говоренето за музиката, изискванията за възпроизвеждане на знания, а не проявата на умения и компетентности, не са цел на съвременното ни образование. Затова дори в уроците за преговор и обобщение, изисквани според учебната програма, сме заложили нов музикален репертоар [7, 8]. Предлагането на активни и интерактивни форми на работа, на състезателна и проектна дейност, дори и в началните класове, с учен репертоар, но и с нов такъв, е предпоставка за съвременен урок по музика.

Успешността на всеки урок по музика се определя от съблюдаването на основни негови специфични характеристики.

Спецификата на урока по музика се обуславя от:

- непосредственото общуване на учителя и учениците с музиката – с богатия ѝ образен свят, с разнообразието от изразителност, изобразителност;
- въздействието на музиката върху духовния свят на човек – на неговото светоусещане, световъзприемане, чувства, настроения;
- възможностите на музиката за арт терапевтично, корекционно въздействие – върху психическото и психологическо състояние на човек, вкл. и на учениците с отклонение в развитието;
- личността на учителя, съчетаващ позициите артист-инструменталист, артист-певец, артист-диригент, организатор и т.н.;
- насищането на урока с творчески дейности в различни проявления;
- възможностите на учениците да се усетят като артисти, слушатели, „композитори", способни да изразят себе си чрез музика;
- усвояването от учениците на опит в емоционално-ценностното отношение към музиката и музикалната дейност;
- възможностите на учениците да съпреживеят различни състояния в процеса на колективни дейности със съучениците си;
- стремежа на учителя към построяване на урока по законите на изкуството – като час по изкуството музика, с много музика;
- използването от учителя на специфични методи, присъщи на музикалното образование – интонационен и жанрово-стилов анализ на музика; метод на аргументиране на връзки, сходства и различия меж-

ду явленията в музикалното изкуство, на връзка с други изкуства, на функционирането на музиката в миналото и днес, на връзка между елементите на музикалния език; метод на създаване на проблемно-търсещи ситуации в единство с музикални илюстрации, отговарящи на темата на урока и др.

Към основните елементи на урока по музика, определящи неговото съдържание и организация, се отнасят тема, идея, жанр, композиция (структура), драматургия, импровизационност, атмосфера, наситеност с нагледност. Всички те работят в единство, но в случая се разграничават за теоретично осмисляне, за аргументиране на значението им за цялостната представа за съвременен урок по музика. В музикално-педагогическата практика са неразривно цяло, във взаимовръзка и съвкупност, отразяващи стратегическите задачи на урока и тактиката за реализирането му.

Стратегическите задачи на урока са насочени към реализиране на общото музикално образование на няколко *нива*:

1. формиране на *музикална култура* на учениците като цел на музикалното образование в общообразователното училище;
2. основополагащи *задачи*, насочени към обучение, възпитание, развитие на учениците и решавани в процеса на изучаване на *определена тема*;
3. подбор и „построяване“ на учебния материал в часа и преди всичко – на *музиката*, която според учителя (с опора върху избраната от авторите на учебника) в най-голяма степен ще способства за постигане на целите на урока и решаване на поставените задачи;
4. определяне на видовете и формите на *музикална дейност*, взаимодействието между тях, които целесъобразно решават цели и задачи на урока, неговото съдържателно насищане.

Тактическите задачи на урока по музика се отнасят до избора на конкретни педагогически средства, методи и форми на работа, насочени за решаване на стратегическите задачи.

В статията се коментира класически урок по музика – в класната стая, а не варианти, като например урок наблюдение в извънучилищна среда и др.

Темата на урока е своеобразно смислово ядро на неговото съдържание и се явява основание за постигане на цялостност на целия урок. Каквато и да е тематичната насоченост на урока по музика, негова главна цел е разкриване на интонационната природа, художествената образност, жанрово-столовите особености на музикалното изкуство, неговия музикален език, връзка с други изкуства, неговото значение в живота на хората и обществото въобще. Тематичното ядро е онова зърно, около което може да се използва целият музикален опит на учениците, техните ЗУК, както и около което те да се развият и усъвършенстват. Затова всяка страница в новите учебници [7, 8] включва основен музикален репертоар, а какво още ще се включи в урока – зависи от учителя и неговите ученици.

Идеята на урока конкретизира и определя определен ракурс на темата, задава насочеността на музикалната и педагогическата дейност, характера на техните взаимоотношения като органично единство. Насочена е към реализиране на основната цел, с тези акценти в съдържанието, които решават задачите на урока. Намира въплъщение в образа смисъл на урока, съдържа изходен материал, определящ жанра на урока.

Жанрът на урока е художествено-образното решение на неговата идея. В съвременната теория на музикалното образование се разглежда като „музикално-педагогическо произведение" на учителя по музика, което е резултат от творчеството на учителя като музикант с широк профил и педагог [5]. Музикално-педагогическите гледни точки на учителя, неговите и на учениците музикални интереси, многостранният опит от общуване с музиката в различни видове музикална дейност са жанрово-стилови детерминанти на урока, без които е немислим урокът по изкуство. Ориентири за определянето на жанра се явяват характеристики на основните родове изкуство (лирика, епос, драма), адаптирани към урока по музика. За епическите произведения е присъщо повествователното разгръщане на темата, за лирическите – разкриване преди всичко на вътрешното личностно отношение към темата, за лирико-епическите – съчетание на повествователност с ярко изразени личностни отношения, за драматическите – съпоставяне на различни позиции по темата, сблъсък на различни гледни точки и диалогични форми на обсъждане. Една и съща тема може да получи различно жанрово реализиране. Урокът може да бъде построен като музикално-педагогическа поема, ода, приказка, фреска, народно действие и т. н. И това ще бъдат принципно различни ракурси на решения на негова тема в съдържателно-смислов аспект, но и в драматургично разгръщане, а оттам – и в емоционален тонус [1, 168–169, 171–199]. Жанровите решения могат да бъдат много, но музикално-педагогическите произведения на учителя има тогава, когато различните граници на целостта на урока са с фокус към разкриване на темата, идеята, в съзвучие с индивидуално-личностното разбиране от учителя на музиката и на учениците му. Първостепенна задача на учителя е определяне на архитектониката на урока, която намира израз в композицията му.

Композицията на урока е неговата съдържателно-структурна цялост за въплъщаване на темата, идеята и жанра на урока. В сравнение с използваните в теорията термини „сценарий" и „план-конспект", композицията поточно отразява същността на урока като особен вид *музикално-педагогическо творчество*, което се осъществява от учителя с ориентация към условията, в които се провежда и не предполага изнасяне на сцена. Характерната дихотомия за сценическите изкуства (изпълнители – зрители) тук не е присъща. Учениците са непосредствени участници, даже в известен смисъл – и съавтори, а не зрители в урока по музика. Като конкретно творческо решение на урока, композицията е единство на съдържание и форма, свързва логика и съдържателно-смислови елементи при разгръщане на темата, идеята, включ-

ва художествен музикален материал, а също и спомагателно-дидактичен такъв, различни видове и форми музикална дейност. При това става въпрос не само за съдържание и структура на урока като цяло, но и на негови части и на взаимовръзки между тях.

В композиционно отношение, за решаване на *музикално-педагогически задачи* урокът или негови части могат да бъдат построени като двуделна или триделна форма, вариации или рондо… Всяка от тези композиционни форми на урока представлява единство на няколко тематични линии. Например двуделната композиция на урока предполага разкриване на теми в два контрастни ракурса; триделна – контрастни теми, но с възвръщане към първия ракурс на ново ниво (два погледа на една и съща тема, нов съдържателен резултат, йерархическа съподчиненост на втория ракурс спрямо първия); вариационна – идентифициране на няколко аспекта, които постепенно и последователно обогатяват темата и идеята на принципа на допълването; рондо – в центъра на композицията е повтарящ се рефрен, лайтмотив.

Претворяването на законите на *педагогиката* като наука и изкуство при създаване на композицията на урока се базира на приетата в педагогиката класификация на уроците, отнасяща се до урок за въведение в тема, урок за задълбочаване на тема (затвърдяване, упражнение), урок за обобщение на тема. Всеки от тези типове могат да са ориентирани своеобразно като акцент в една или друга музикална дейност (например първоначално представяне на песен, учене на песен, затвърждаване на песен…), но и към обемен материал по тема, непосредствено свързан с темата (например първоначално запознаване с даден музикален инструмент, разширяване на знанията за него, за използването му в музикалната практика, натрупване на аудиален опит и представи…). Освен това, при разработването на композицията на урока се имат предвид и неговите времеви и пространствени характеристики. Времевите характеристики са регламентирани в нормативни документи (количество време), но в рамките на конкретен урок са подвижни и имат своето реализиране непосредствено в избраната от учителя архитектоника на урока: количество на частите на урока, техните времеви граници, съотношение между тях. Пространствените характеристики намират израз в различни ракурси при разгръщане на темата – речта на учителя, общуването му с учениците (индивидуално и с целия клас), преходи между различни дейности и от общуване с различен вид изкуства и др. (слушане на музика, пеене – солово, ансамблово, свирене на детски музикални инструменти, двигателна дейност…). Специфичността на пространствените координати на урока се намират и в неговата диалогичност и полилогичност. Дори когато учителят поставя и разгръща темата, това не е монологично актьорско пространство, а образователно и емоционално – има отчитане на спецификата на аудиторията, дадени реакции на ученици, които могат да променят съществено предварително начертания план, да го прекъснат или допълнят. При този своеобразен музикален диалог между учениците и учителя произтичат качествени промени при „напълва-

не“ на пространството. Още в първоначално представяне на тема учениците встъпват в „мълчалив диалог“ с учителя, а и със съучениците си. От друга страна, има диалогичност и със самата музика, звучаща в урока в този момент. Така се оформя полилогичност в урока – многопланова диалогичност, между различните участници в образователния процес и самата музика. А при използването на проблемна ситуация, свързана с изучаваната тема, възможните изказани позиции и мнения на учениците, възможните получени творчески решения формират отново разнопланова полилогичност – на основата на много индивидуални музикално-творчески прояви.

По този начин, създавайки композицията на своя урок, учителят е наясно, че осъществяването му е възможно единствено съвместно с учениците. И това го различава от композицията в музикалното изкуство въобще, а и в други изкуства.

Разработената от учителя композиция намира израз в план, в план-конспект, в разгърнат план-конспект, в методическа разработка, които отразяват логиката на разгръщане на темата в пътя от теоретична разработка до практическа интерпретация, в многовекторна същност: художествено-образна, музиковедческа, музикално-дейностна, психолого-педагогическа, технологична. Художествено-образната съставна част е темата на урока в контекста на избран ракурс на изучаване; музиковедческата – избор и включване на музикален, музикално-теоретичен и музикално-исторически материал за разкриване на темата; музикално-дейностната – планирана дейност, извършвана от учителя и учениците; психолого-педагогическата – отчитане на възрастовите и индивидуални особености на учениците, жизнен и музикален опит, избор на методи и др.; технологичната – използване на нагледни и информационни, дигитални и интерактивни средства и материали. Така разработването на музикално-педагогическата композиция на урока представлява конкретизация на образа замисъл във вид архитектоника на урока, построен като система от съдържателно-смислови компоненти, конкретен музикален материал, съотношение на форми и видове дейност, подбор на методически способи и подходи. В резултат изкристализира авторски урок – музикално-педагогическо произведение, реализиращо замисления образ замисъл. А планът, план-конспектът или методическата разработка може да се сравни условно с либретото в сценичните изкуства, в които действащи лица са Учителят, Учениците и Музиката. В това „либрето“ се съдържат линията на развитие на съдържанието и дейността на учителя и учениците, както и учебният материал (музикален – на първо място).

Драматургията на урока се свързва с все по-пълната и многостранна реализация на образа замисъл, с тази негова откритост, която позволява и допуска множественост на решенията. Това се основава на музикално-педагогическото осмисляне на концепцията на Б. Асафиев за двойствеността на музикалната форма: формата като изкристализирала схема (конструкция) и като процес [2, с. 3]. Педагогическата интерпретация по отношение на урока

по музика води до диференциране на понятията музикално-педагогическа композиция на урока по музика – като схема, конструкция, и като драматургично разгръщане на процеса. При това е възможно разглеждането на урока като художествено-педагогическо творчество, ориентирано на динамично въплъщаване на концепция, в едни или други конкретни условия за реализиране. По този начин създадената от учителя композиция на урок не само допуска, но и предполага задължително различни драматургични решения в зависимост от състава на учениците, нивото на тяхната обща и музикална подготовка, характера на взаимоотношенията и др. Възможни са промени в темпоритъма като цяло или в отделни фрагменти от урока, съкращаване или продължаване на времето на работа в един или друг момент от дейности, интензивност в хода обсъждане, засилване или отслабване на елементите на сходство и различие в композицията на урока и т.н. Всичко това влияе върху съдържателно-смисловата страна на изучавания материал, върху неговата емоционално-смислова страна, върху отношението към него.

Драматургията на урока може своеобразно да се сравни с партитура – в случая е музикално-педагогическа. В някаква степен процесът на драматургическо решение може да се сравни с работата на режисьора с либретото в процеса на създаване на режисьорското решение за сценическата реализация. Неслучайно в последните години в изследванията и насоките за работа на учителите се срещат понятията педагогическа режисура, режисура на урока, режисура в поведението на учителя [3, 4]. Но режисура на урока е некоректно понятие. Режисурата предполага постановка на спектакъл с дълга репетиционна работа, с отработване на детайли от поведението на артистите за представяне на образите на персонажите им. А за провеждането на урока по музика репетиции няма, няма проби в изказванията на учителя и отговорите на учениците, а пък за подготовка за точно определено въздействие на музиката въобще не може и да става въпрос. Учителят е режисьор само в процеса на осъществяване на педагогическото ръководство например при използване на музикални драматизации или други театрализирани форми на работа.

В процеса на търсене на драматургични решения за урока детайлно се разглеждат времеви и пространствени характеристики на създадената от учителя композиция на урок, определят се възможности за многоаспектно разглеждане и подвижност на реакции, избор на един или друг оптимален вариант за различен състав от учащи се (учителят по музика работи с различни класове от една възраст). Така драматургията на урока се определя като „превод“ от учителя на създадена от него музикално-педагогическа композиция в музикално-педагогическо действие, разгръщащо се в пространствено-времеви характеристики на урока.

Изхождайки от природата на музиката като урок по изкуство, значение има емоционално-смисловата драматургия на урока, неговото развитие, неговата кулминация, контрасти, използването на разнообразни форми и видове музикална дейност, характер в общуването между учител и ученици и др.

В схемата на урока те са намерили отражение в разработената композиция на урока, но само при премислянето на драматургическото решение, неговата интерпретационност те се съотнасят с конкретни реалии в учебно-образователния процес. Така учителят се оказва максимално готов за по-късното, непосредствено реализиране на урока, за импровизации в контекста на премисленото композиционно и драматургическо решение.

Импровизационността в урока по музика е творчески акт за създаване от учителя на музикално-педагогическо произведение в съавторство с учениците. Именно в процеса на импровизиране най-ярко се проявяват черти на неговата творческа индивидуалност като музикант и педагог. Колкото и задълбочено да се готви учителят за изпълнение на своето произведение, колкото и да е голямо значението на подготвителната му работа (определяне на тема, идея, жанр, композиция, драматургия), етапът на провеждане на урока, в по-голяма или по-малка степен, носи импровизационен характер. Той е пик в творческата работа на учителя по музика, белег за музикално-педагогическо майсторство и професионализъм. Импровизационността намира изражение в ответни реакции на непредвидими ситуации, възникващи по време на урока, в моменти на отклоняване и възвръщане в драматургическата линия, във възможността за коректива реакция при непосредственото общуване с учениците. Едва ли е възможно да се възпроизведе много точно замисленото, да се направи в друг клас един и същ планиран урок… Възможността за импровизация по време на час се обезпечава от музикално-педагогическата компетентност на учителя, от неговия професионализъм [6].

Важен момент е ***атмосферата*** в урока по музика. Тя се характеризира с духовна, художествено-образна, емоционална наситеност, придаващи този колорит, който го отличава от другите уроци по други предмети. Способността на учителя да създаде тази атмосфера в значителна степен е гаранция за решаването на основните образователни, възпитателни и развиващи задачи като показател за формиране на музикалната култура на учениците в общообразователното българско училище.

Така представените аспекти на урока по музика дават основание за целенасочен анализ, за извеждане на функционалната, съдържателната и технологичната му характеристика, за непрекъсната работа в подкрепа на търсенето на пътища за ефективно, интересно, актуално, по-скоро вариативно, отколкото инвариантно провеждане на часовете по музика. А всичко това гарантира промяна в тривиалните ограничения, предлагане на взаимодействия с музиката, които носят активна и пълноценна, формираща дейност в подкрепа на основната цел на обучението по музика в българското общообразователно училище – развитие и формиране на музикалната и духовната култура на учениците.

References:

1. Abdulin, E., E. Nikolaeva (2006): Metodika muzikalnogo obrazovaniya (Methodology of music education). M.
2. Asafiev, B (1971): Muzikalnaya forma kak protses (The musical form as a process). L., Muzika.
3. Bukatov, V, A. Ershova (2006): Rezhisura uroka, obshteniya i povedeniya uchitelya (Directing the lesson, communication and behavior of the teacher). M., MPSI.
4. Bulatova, O. (2008): Iskustvo sovremennogo uroka (The art of the modern lesson). M., Akaademiya.
5. Rachina, B. (2007): Tehnologii i metodika obucheniya muzike (Technologies and methodology of music education). SPb., Kompozitor.
6. Ruskova, Y. (2015): Profesionalizmat na badeshtiya uchitel po muzika (The professionalism of the future music teacher). Antos.
7. Ruskova, Y. i kolektiv (2016): Uchebnitsi po muzika za 1. i 5. klas (Textbooks for music for grades 1 and 5). IK Anubis.
8. Ruskova, Y. i kolektiv (2017): Uchebnitsi po muzika za 2., 6. i 8. klas (Textbooks for music for grades 2, 6 and 8). IK Anubis.