

ГОДИШНИК

НА

СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА
И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 104

ANNUAIRE

DE

L'UNIVERSITE DE SOFIA
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTÉ DE FORMATION
D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 104

София • 2012 • Sofia

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
PRESSES UNIVERSITAIRES “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Проф. д-р *Томислав Дяков* (отговорен редактор), проф. д-р *Стефан Алтъков*,
доц. д-р *Елена Русинова*, доц. д-р *Татяна Борисова*, доц. д-р *Катерина Караджова*

Редактор *Люба Коспартова*

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по начална и предучилищна педагогика
2012
ISSN 0861-8216

СЪДЪРЖАНИЕ

<i>Радослав Пенев, Любослава Пенева, Владимир Стойчев, Ирина Колева, Галина Георгиева, Мирена Легурска, Пламен Денев –</i> Етноагресивни модели на поведение в предучилищна възраст	5
<i>Екатерина Софрониева –</i> Ефикасността на наративния модел в подготовката на бъдещи детски учители	25
<i>Ивайло Петров –</i> Професиограма на дейността на психотерапевта	43
<i>Милен Замфиров –</i> Приносът на слепите математици в алгебрата и геометрията . . .	57
<i>Нели Василева –</i> Теоретико-диагностични постановки в детската невропсихология и мястото им в анализа на нарушенията в развитието	71
<i>Моника Михайлова –</i> Традиционната естетика и съвременната творба. Фотографията и фотомонтажът	93
<i>Любен Кулешев –</i> Усещане за пространство в постмодерната ситуация. Място на съвременните пространствени художествени форми в гимназиалното образование в България	109
<i>Лиляна Дворянова –</i> Визуална грамотност между художественото изображение и мисловните му интерпретации	123
<i>Цецка Коларова –</i> Съдържание на социалното подпомагане в България.	141

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 104

ЕТНОАГРЕСИВНИ МОДЕЛИ НА ПОВЕДЕНИЕ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

РАДОСЛАВ ПЕНЕВ, ЛЮБОСЛАВА ПЕНЕВА, ВЛАДИМИР СТОЙЧЕВ

ФНПП, Катедра „Предучилищна педагогика“

ИРИНА КОЛЕВА

ИФ, Катедра „Етнология“

ГАЛИНА ГЕОРГИЕВА, МИРЕНА ЛЕГУРСКА, ПЛАМЕН ДЕНЕВ

ДИУУ, Катедра „Предучилищно и начално образование“

Радослав Пенев, Ирина Колева Любослава Пенева, Владимир Стойчев, Галина Георгиева, Мирена Легурска, Пламен Денев. ЕТНОАГРЕСИВНЫЕ МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.

В студии представлени резултати изследовани количественни и качественни параметри агресии в дошколно възраст, в етноспецифически ракурс: гендерна и възрастова динамика; видове, ниво на преднамереност и реактивност; адресати.

Radoslav Penev, Irina Koleva, Luboslava Peneva, Vladimir Stoichev, Galina Georgieva, Mirena Legurska, Plamen Denev. ETHNO AGGRESSIVE MODELS OF BEHAVIOUR IN PRE-SCHOOL AGE.

In the studios are presented results of the research of quantitative and qualitative parameters of aggression in pre-school age, in ethno aggressive aspect: sex and age dynamics; kinds aggression; levels of deliberate and reactivity; recipients.

УВОД

Типът семейство и моделите на родителско поведение оказват базисно влияние върху ценностните ориентации и развитието на децата в продължение на целия жизнен път на човека. Проблемното поведение в детството, в резултат на фрустрации под влияние на авторитарни или индиферентни родители, се задълбочава в зряла възраст, а децата, които не са възпитавани от своите родители в начини за сдържане и адекватно изразяване на емоциите, и конкретно гнева, рискуват да бъдат социално изолирани от връстниците си.

Основен фактор за появата и развитието на агресивно и просоциалното поведение е семейството – блокирането на детските потребности, наказанията, агресивните родителски модели на поведение, одобрението на агресията на децата или туширането ѝ със сила са преки причини за агресивни прояви в предучилищна възраст и същевременно косвени такива за реализация на потребността от внимание и стремежът към себедоказване пред възрастни и връстници, както и за антисоциално поведение.

Настоящата студия отразява част от експериментално изследване на агресивните прояви в детските градини, реализирано чрез проекта „Социокултурни характеристики на педагогическата среда“, договор за научни изследвания №141/13.04.2010, в рамките на научноизследователската дейност на Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

Една от основните цели на изследването е извеждането на сумарните стойности и етнопрофилите в проявите на просоциално и агресивно поведение в предучилищна възраст.

Научният колектив с ръководител доц. д-р Радослав Пенев включва преподаватели и докторанти от ФНПП и ДИУУ, автори на настоящата студия.

ПРОГРАМНА ОРИЕНТАЦИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Диагностичните проекции на изследването включват характеристика на феномена „агресия“ в предучилищното детство в контекста на възрастовата и полова диференциация, типове населено място, специфики в социалния статус и етнокултурните особености.

В технологичен план, протоколираните резултати са получени чрез експертна оценка от детски учители, базирана върху показатели, включващи количествени и качествени параметри на агресивните прояви в детската градина.

- Информация за децата и семействата – пол, възраст и етнически произход на децата, структура на семействата, специфика на населеното място.

- Сумарен профил на агресията в предучилищна възраст: възрастова, пола и етническа диференциация, диференциация в зависимост от структурата на семейството и типа населено място.

- Видове агресия: характеристики и етноспецифики.
 - Брой на видовете агресия при всяко дете като общи данни за всички деца с прояви на агресия и като полова, и етническа диференциация.
 - Сравнителен анализ на видовете агресия в етноспецифичен план чрез корелация между децата с вербална, физическа, невербална и автоагресия и всички представители на даден етнос (деца с прояви и без прояви на агресия) от една страна, и всички деца от същия етнос със сумарна агресивност, от друга.
 - Сумарни характеристики на агресивните прояви и етноспецифики: степен на преднамереност и реактивност в проявите на агресия; насоченост на агресивните прояви към субекти и обекти (адресати).

ОСНОВНИ РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

1. Хронология и количествени параметри

- Изследването се осъществи в периода 04.2010 – 11.2010 в 11 общински детски градини в страната:
 - Големи градове с население над 100 000 души: ЦДГ №39 «Снежанка», град Пловдив;
 - Градове с население от 20 000 до 100 000 души: ЦДГ №24 «Приказен свят», град Добрич; ЦДГ №1 «Звънче», град Шумен; ОДЗ №1 «Дора Габе», град Сандански, област Благоевград;
 - Малки градове с население от 5000 до 20 000 души: ОДЗ «Пролет», град Оряхово; ОДЗ «Мечо Пух», град Долни чифлик, област Варна;
 - Села: ОДЗ «Слънце», село Ново Делчево, област Благоевград; ОДЗ «Радост», село Гложене, област Враца; ЦДГ «Детелина», село Професор Иширково, област Силистра, в която се обучават и деца от селата Брадвари, и Йорданово; ЦДГ «Стоян Палаузов», село Светлен, област Търговище; ОДЗ «Елица», Панчарево, област София-град.
 - В изследването участваха общо 1049 деца от посочените детски градини.
 - Методът „експертна оценка“ се реализира от 106 учители.

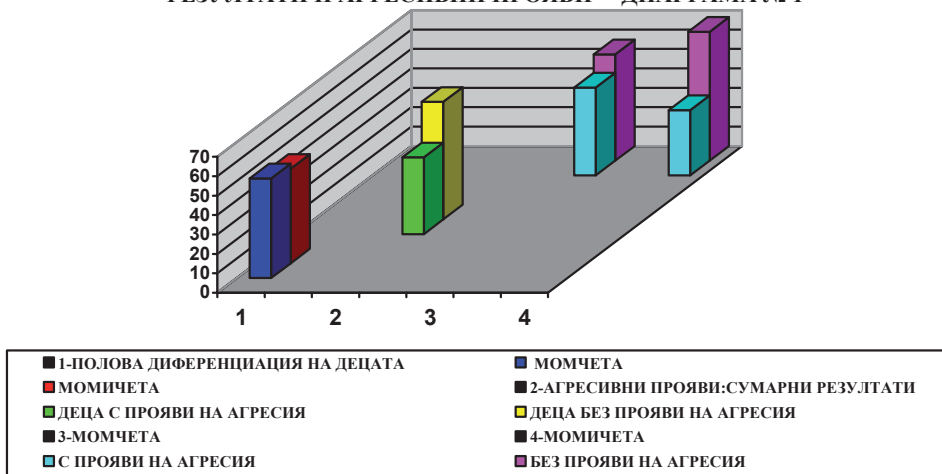
2. Сумарни характеристики на контингента респонденти и агресивни прояви

Резултатите по показателите, диференциращи зависимости между информацията за децата и семействата (пол, възраст и етнически произход на децата, структура на семействата, специфика на населеното място) и количествените параметри на агресивните прояви в предучилищна възраст, отразяват корелацията на децата с агресивни прояви спрямо целия контингент респонденти.

2.1. Полова диференциация и агресивни прояви

Информацията за разпределението на изследваните деца по пол и агресивните прояви на контингента респонденти в сумарен план, и като сексуална диференциация, е отразена в Диаграма №1.

ПОЛОВА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ НА РЕСПОНДЕНТИТЕ: СУМАРНИ РЕЗУЛТАТИ И АГРЕСИВНИ ПРОЯВИ ДИАГРАМА № 1



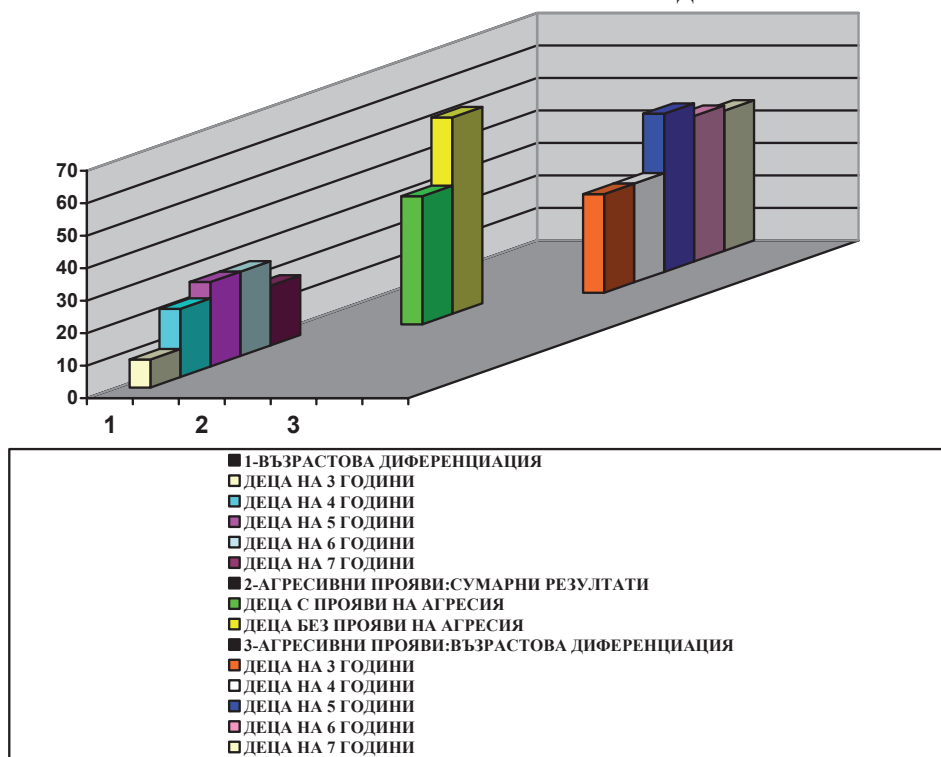
→ Социологическият профил на изследваните деца от предучилищна възраст показва, че 51,3% от тях са момчета, а 48,7% – момичета.

→ Резултатите от Диаграма №1 сочат наличието на агресивни прояви при 39,5% от изследваните деца в предучилищна възраст. Като полова диференциация агресивните прояви са по-характерни за момчетата – 45,2% срещу 33,6% при момичетата.

2.2. Възрастова диференциация и агресивни прояви

Възрастовата диференциация на контингента респонденти и динамиката на агресивното поведение в предучилищна възраст са отразени в Диаграма №2.

**ВЪЗРАСТОВА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ НА РЕСПОНДЕНТИТЕ:
СУМАРНИ РЕЗУЛТАТИ И АГРЕСИВНИ ПРОЯВИ ДИАГРАМА № 2**



→ Резултатите от Диаграма №2 представят следната възрастова специфика на изследваните деца: 3-годишни – 8,6%; 4-годишни – 21,0%; 5-годишни – 26,0%; 6-годишни – 26,0 %; 7-годишни – 18,4 %. Това показва сравнително равномерно разпределение на контингента респонденти като възрастови групи в детската градина, имайки предвид едногодишния диапазон на преход между тях.

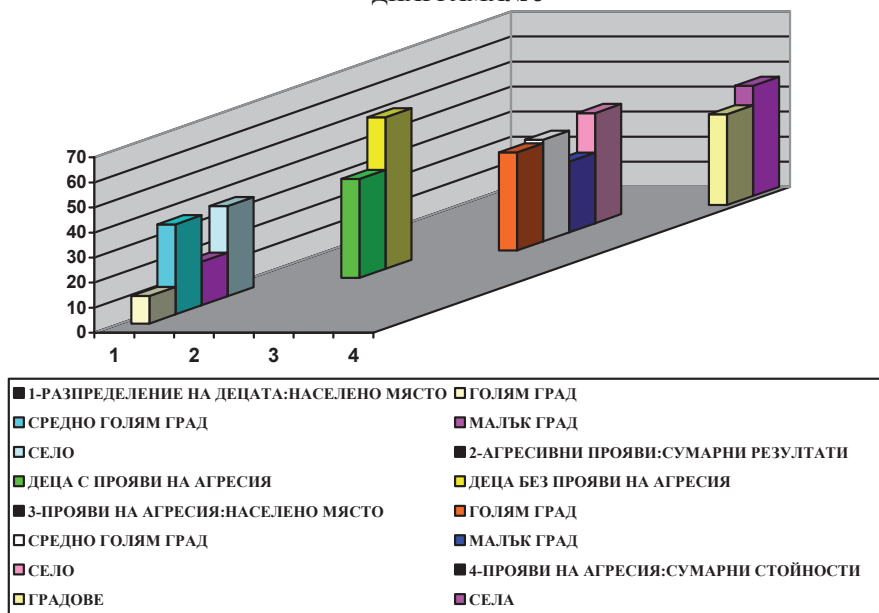
→ Възрастовата диференциация на агресивното поведение в предучилищния период се характеризира със следната динамика: 3-годишни деца – 30,4%; 4-годишни деца – 30,4%; 5-годишни деца – 48,7%; 6-годишни деца – 44,8%; 7-годишни деца – 43,2%.

2.3. Населено място и агресивни прояви

Информацията за разпределението на изследваните деца по населени места и агресивните прояви на контингента респонденти в сумарен план, и като диференциация според населеното място, е отразена в Диаграма №3.

ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ НА РЕСПОНДЕНТИТЕ СПОРЕД НАСЕЛЕНОТО МЯСТО: СУМАРНИ РЕЗУЛТАТИ И АГРЕСИВНИ ПРОЯВИ

ДИАГРАМА № 3



→ Резултатите от Диаграма №3 показват, че изследваните деца са от различни типове населени места в България, като в сумарни стойности 64% от тях живеят в градове (без столицата), а 36% – в села.

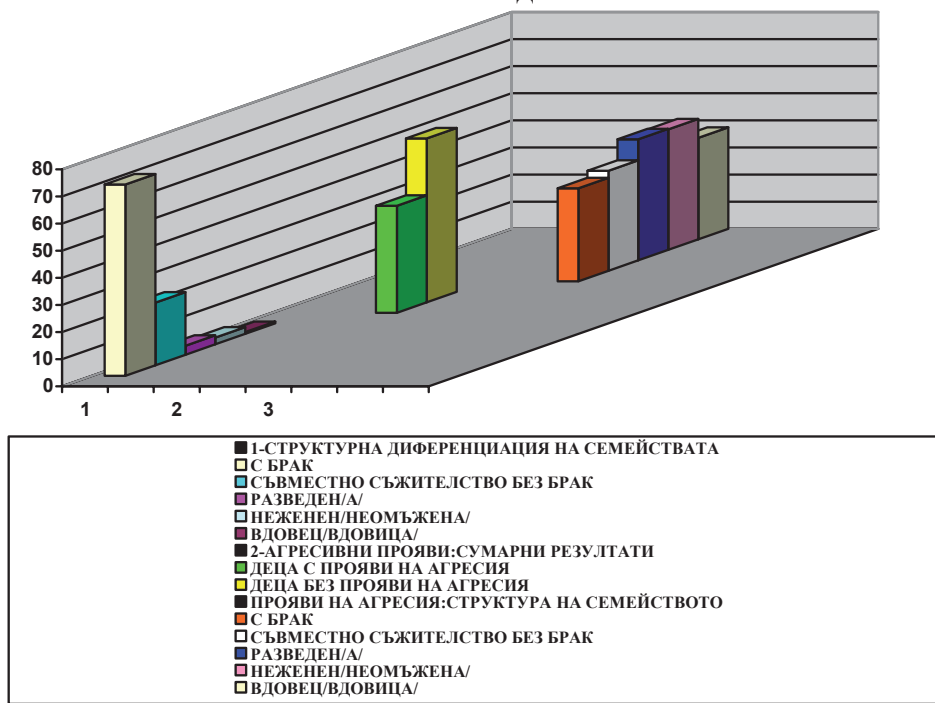
→ Локализацията на населеното място по етнически групи сочи, че представителите на ромската общност живеят предимно в по-малките населени места (72% в малките градове и селата), на турския етнос – в средно големите градове и селата (77%), а респондентите от български произход са сравнително равномерно разпределени по населените места.

→ Въпреки че е налице известен дисбаланс в съотношението между агресивните прояви по типовете населени места (голям град – 39,2%; средно голям град – 40,6%; малък град – 28,2%; село – 44,0%), прецизирането им в релацията „градове – села“ сочи, че според експертните оценки децата от селата проявяват по-висока агресивност в сравнение с тези от градовете (44% срещу 36,2%).

2.4. Структура на семейството и агресивни прояви

Информацията за типовете проучвани семейства от гледна точка влиянието на структурната диференциация на фамилната констелация върху сумарните стойности в проявите на агресия е отразена в Диаграма №4.

СТРУКТУРА НА СЕМЕЙСТВОТА: СУМАРНИ РЕЗУЛТАТИ И АГРЕСИВНИ ПРОЯВИ ДИАГРАМА № 4



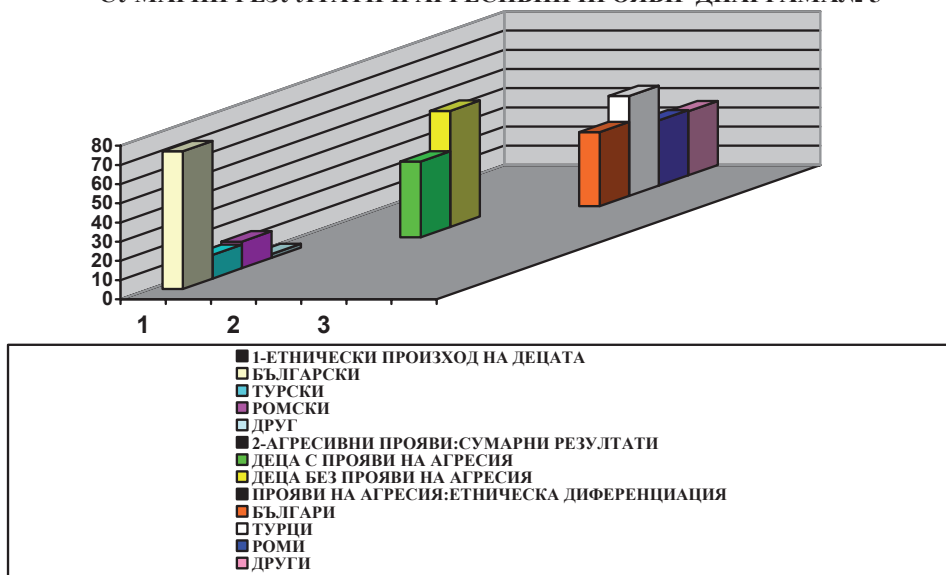
→ Резултатите сочат, че основната структурна форма на семействата на изследваните деца е съвместното съжителство с брак – 70,6%. Сравнително е висока стойността на формата „съвместно съжителство без брак“ (23,1%), като определящият дял за този резултат се дължи най-вече на ромския етнос.

→ Корелацията между структурната диференциация на семействата и стойностите на агресивните прояви извежда по-високи такива при деца на разведени и неженени (неомъжени) родители. При останалите структурни форми, като съотнасяне с агресивните прояви на изследваните деца, е налице сравнителна равностойност (съвместно съжителство с брак – 36,9%; вдовец (вдовица) – 37,4%), но трябва да отбележим най-малкия сумарен резултат при децата от семейства, чиито родители имат сключен брак – 34,3%.

2.5. Етнически произход и агресивни прояви

Етническата диференциация на контингента респонденти и проявите на агресия в сумарен план, и като етноспецифики, са отразени в Диаграма №5.

**ЕТНИЧЕСКА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ НА РЕСПОНДЕНТИТЕ:
СУМАРНИ РЕЗУЛТАТИ И АГРЕСИВНИ ПРОЯВИ ДИАГРАМА № 5**



→ Данните за етническата диференциация на изследваните деца сочат, че 71,8% от тях са с български етнически произход, 13,9% – с ромски, 12,3% – с турски и 2% са представители на други етнически групи, най-вече арменци и евреи.

→ Сумарните резултати на „предучилищната агресия“ като етноспецифичи открояват по-високи стойности за децата от турския етнос в сравнение с представителите на останалите етнически групи.

→ Не може обаче категорично да се твърди, че децата от турски етнически произход са значително по-агресивни, защото тези данни отразяват всички регистрирани прояви на агресия при всяко дете като единица стойност.

3. Видове агресия: характеристики и етноспецифики

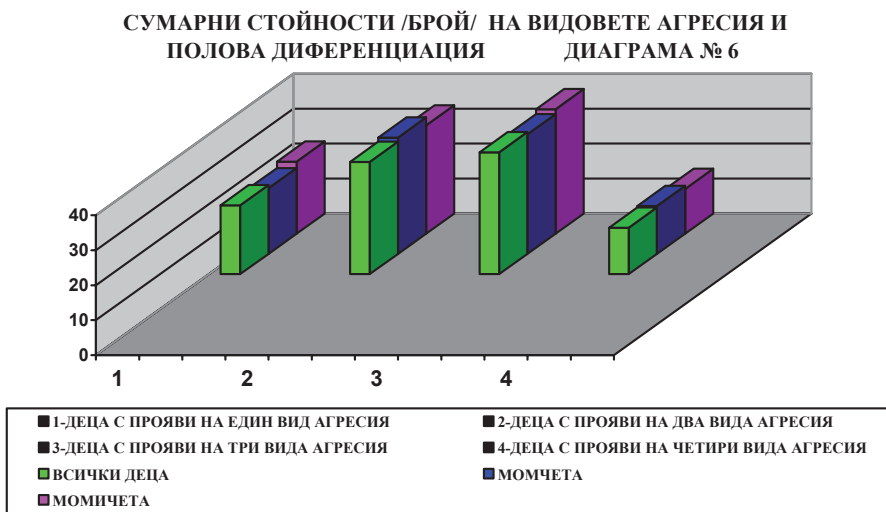
Приемането или отхвърлянето на хипотезата за приоритет на етническа група (групи) в проявите на агресия в предучилищна възраст изисква:

– Анализ на резултатите за броя на видовете агресия при всяко дете (един, два, три или четири вида – сума от вербалната, физическата, невербалната и автоагресията) като общи данни за всички деца с прояви на агресия и като полово, и етническа диференциация;

– Сравнителен анализ на конкретните видове агресия като етноспецифики чрез съотнасяне на броя деца с вербална, физическа, невербална или автоагресия към два показателя: всички представители на даден етнос (деца с прояви и без прояви на агресия); всички деца от същия етнос със сумарна агресивност.

3.1. Етноспецифики в броя на видовете агресия

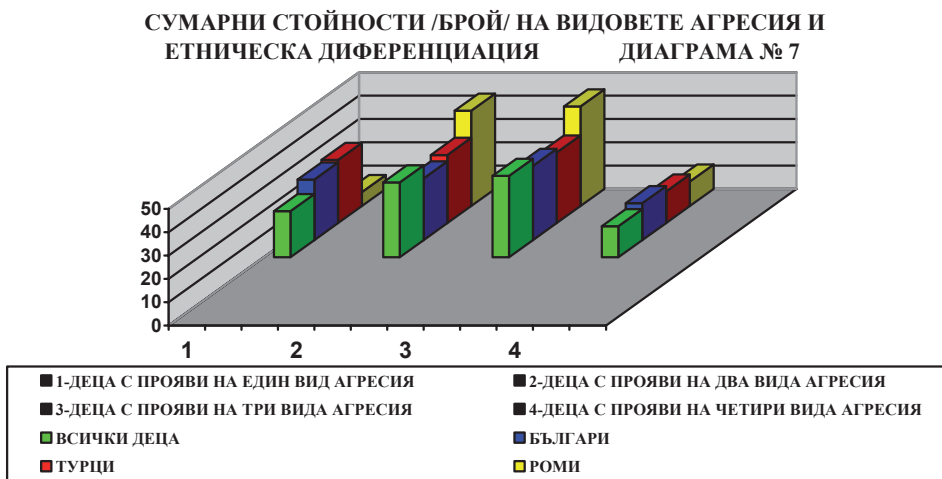
Сумарните стойности и сексуалната диференциация в броя на проявяваните видове агресивност са отразени в Диаграма №6.



→ Резултатите илюстрират проявите на агресия като брой на видовете агресивност и тяхната сексуална диференциация.

→ Като сумарни стойности преобладават децата с прояви на два /32,1%/ и три /34,9%/ вида агресия. Няма съществени различия между момичетата и момчетата в броя на „прилаганите“ видове агресия.

Информацията за етноспецификите в броя на видовете агресия е представена в Диаграма №7.



→ Етническата диференциация като брой на видовете агресия откроява следните характеристики:

– Децата с единични прояви на агресия са предимно представители на българския и турския етноси, а тези с два и три вида – на ромския.

– Като половоетническа диференциация тази тенденция е налице и при момчетата, и при момичетата.

3.2. Етноспецифики на видовете агресивни прояви

Представените резултати в Таблица №1 характеризират проявите на различните видове агресия в контекста на етническата им диференциация.

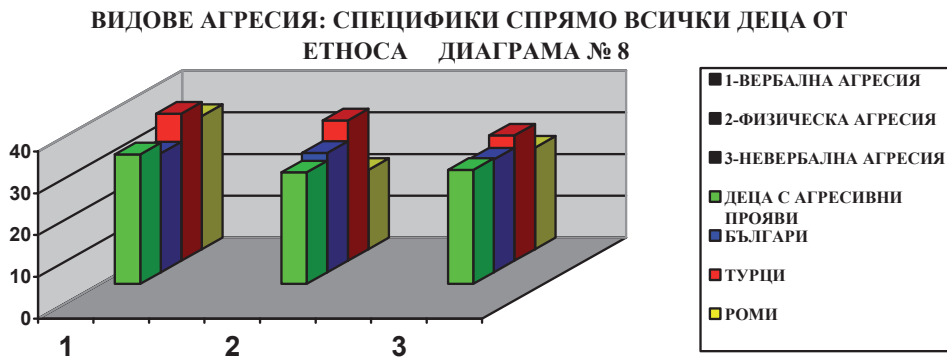
Таблица №1

Видове агресия: сумарни резултати и етноспецифики

ВИДОВЕ АГРЕСИЯ: ЕТНОСПЕЦИФИКИ	ЕТНОСИ / РЕЗУЛТАТИ - %				ВИДОВЕ АГРЕСИЯ: СУМАРНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ
	Българи	Турци	Роми	Други	
Вербална: Спрямо всички представители на етноса	28.5	35.2	31.9	28.6	31.0
Вербална: Спрямо децата от етноса с прояви на агресия	74.0	67.2	93.9	85.6	80.2
Физическа: Спрямо всички представители на етноса	28.6	33.6	25.7	19.0	26.7
Физическа: Спрямо децата от етноса с прояви на агресия	74.0	64.2	75.5	57.1	67.7
Невербална: Спрямо всички представители на етноса	27.0	39.0	24.3	19.0	27.3
Невербална: Спрямо децата от етноса с прояви на агресия	70.1	74.6	71.4	57.1	68.9
Автоагресия: Спрямо всички представители на етноса	8.2	12.5	5.6	9.5	8.8
Автоагресия: Спрямо децата от етноса с прояви на агресия	21.2	23.4	16.3	28.6	22.4
Сумарни етноспецифики: деца с прояви на агресия	38.6	52.1	34.0	33.3	

Забележка: Процентите на сумарните стойности като етноспецифики в проявите на агресия са по-високи от диференциацията на проявите като видове агресия, защото резултатите са получени на база регистрация на всички деца с агресивни прояви, докато стойностите при отделните видове агресия не включват всички прояви (едно дете може да проявява само вербална агресия, а друго – няколко вида агресия).

Информацията за етноспецификите на видовете агресия като корелация между децата с вербална, физическа и невербална агресия, и всички представители на даден етнос, е представена в Диаграма №8.



→ Анализът от гледна точка диференциацията на децата с агресивни прояви спрямо всички представители на съответния етнос извежда следните характеристики:

– Като единични абсолютни стойности децата от турски етнически произход проявяват по-висока степен на вербална агресивност, в сравнение с връстниците си от български и ромски произход;

– Същата констатация се отнася до проявите на физическа и проявите на невербална агресия;

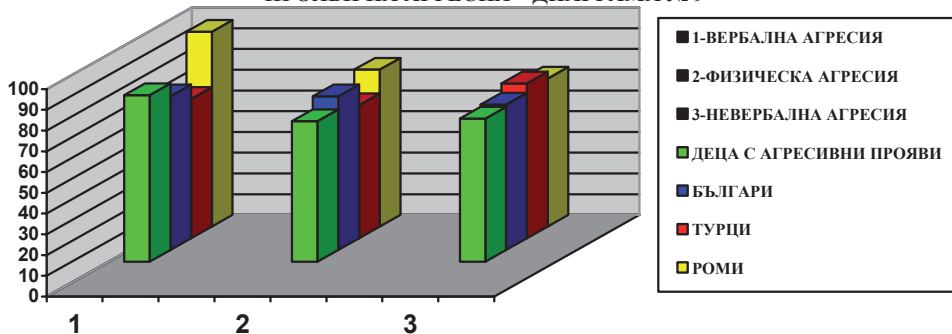
– Тези специфики потвърждават резултатите от сумарния етнопрофил на „предучилищната агресия“, в който половината изследвани деца от турски етнически произход проявяват агресивност, която обаче се характеризира повече с единични, отколкото с комбинирани прояви от няколко вида агресия.

– За близо 2/5 от изследваните деца с български етнически произход е налице същата констатация – наличие на агресивни прояви като единични и комбинирани видове агресия;

– Като абсолютни стойности на агресивността подобни прояви са присъщи на 1/3 от децата с ромски етнически произход, но за разлика от представителите на турския и българския етноси, при децата роми те се характеризират със значително по-висока степен на комбинативност на различни видове агресия.

Информацията за етноспецификите на видовете агресия като съотношение между децата с вербална, физическа и невербална агресия, и децата с прояви на агресия от даден етнос, е представена в Диаграма №9.

**ВИДОВЕ АГРЕСИЯ: СПЕЦИФИКИ СПРЯМО ДЕЦАТА ОТ ЕТНОСА С
ПРОЯВИ НА АГРЕСИЯ ДИАГРАМА № 9**



→ Анализът от гледна точка корелацията на децата с вербална, физическа и невербална агресия спрямо децата с агресивни прояви от даден етнос, извежда следните характеристики:

- Като относителни стойности (спрямо представителите с прояви на агресия от даден етнос) децата от ромски етнически произход проявяват значително по-висока степен на вербална агресивност (като маркирана единица стойност), в сравнение с връстниците си от турски и български произход;

- Същата констатация, макар и в не толкова значителна степен, се отнася до проявите на физическа агресия;

- Резултатите относно проявите на невербална агресия са почти равностойни, но все пак тези прояви са малко по-характерни за децата от турския етнос.

4. Сумарни характеристики на агресивните прояви и етноспецифики

Качествената характеристика на етноагресивните модели на поведение в предучилищна възраст предполага диагностика и анализ на степента на преднамереност и реактивност в проявите на агресия и насочеността им към субекти и обекти (адресати).

4.1. Преднамереност и реактивност в проявите на агресия

Представените резултати в Таблица №2 характеризират степента на преднамереност и реактивност на агресивните прояви в предучилищна възраст, в контекста на етническата им диференциация.

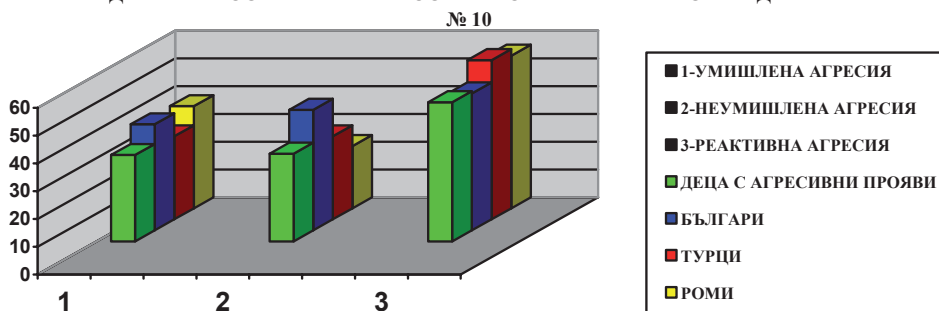
Информацията в Диаграма №10 онагледява етноагресивните специфики на преднамереност и реактивност като съотношение на децата с умишлена, неумишлена и ответна агресия към всички деца от даден етнос с прояви на агресия.

Преднамереност и реактивност на агресивните прояви

ВИДОВЕ АГРЕСИЯ: ЕТНОСПЕЦИФИКИ	ЕТНОСИ / РЕЗУЛТАТИ - %				ВИДОВЕ АГРЕСИЯ: СУМАРНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ
	Българи	Турци	Роми	Други	
Преднамерена: Спрямо всички представители на етноса	11.7	15,6	12.5	9.5	12.3
Преднамерена: Спрямо всички деца от етноса с прояви на агресия	38.2	29.9	36.7	28.5	31.1
Непреднамерена: Спрямо всички представители на етноса	13.3	15.6	7.6	0	12.5
Непреднамерена: Спрямо всички деца от етноса с прояви на агресия	43.4	29.9	22.4	0	31.6
Реактивна: Спрямо всички представители на етноса	19.0	27.3	18.0	9.5	19.8
Реактивна: Спрямо всички деца от етноса с прояви на агресия	49.3	57.4	55.0	28.5	50.1
Сумарни етноспецифики: деца с прояви на агресия	38.6	52.1	34.0	33.3	

Забележка: Процентите на стойностите в преднамереността и реактивността на агресивните прояви са изведени на базата на комбинации от един, два или три избора на експертните оценители: умишлена агресия; неумишлена агресия; агресия в отговор на агресията на друго дете.

ПРЕДНАМЕРЕНОСТ И РЕАКТИВНОСТ В ПРОЯВИТЕ НА АГРЕСИЯ ДИАГРАМА



→ Половината от децата с агресивно поведение в предучилищна възраст проявяват ответна агресия в отговор на агресията на други деца, а около 1/3 – преднамерена и непреднамерена агресия. Според експертните оценки на учителите, тези модели на поведение рядко се „преплитат“, т. е. по-голямата

част от децата с прояви на агресия са класифицирани в рамката на единични умишлени, неумишлени или ответни прояви.

→ Като корелация между видовете агресия и целия контингент от респонденти стойностите падат и имат следното изражение: умишлена агресия – 12,3%; неумишлена агресия – 12,5%; ответна агресия – 19,8% (Таблица №2).

→ В контекста на етноагресивните модели на преднамереност и реактивност в проявите на агресия, са налице следните резултати и специфики:

– В абсолютни стойности, т. е. като отношение между посочените видове агресия и всички изследвани респонденти (със и без агресия), децата от турския етнос проявяват по-висока степен на умишлена агресия в сравнение с децата от ромския и българския етноси. Същата констатация може да се направи и по отношение на проявите на неумишлена агресия и особено спрямо проявите на ответна агресия.

– Агресивните прояви на децата от турския етнос имат по-висока стойност като реактивност в сравнение с децата от българския етнос, и то най-вече като прояви на ответна невербална агресия;

– Агресивните прояви на децата от ромския етнос имат по-висока стойност като реактивност в сравнение с децата от българския етнос, и то най-вече като прояви на ответна физическа агресия;

– Децата от българския етнос с прояви на агресия са „по-провокативни“ в отношенията си с връстниците в сравнение с представителите на турския и ромския етноси, особено що се отнася до прояви на преднамерена и непреднамерена вербална агресия.

5.2. Адресати: насоченост на агресивните прояви

Резултатите по показателя „насоченост на агресивните прояви към субекти и обекти“ като сумарни стойности, полова и възрастова диференциация са представени в Таблица №3.

Таблица №3

Насоченост на агресивните прояви

АДРЕСАТИ	ВСИЧКИ ДЕЦА	ПОЛ – %		ВЪЗРАСТ – %				
		МОМЧЕТА	МОМИЧЕТА	3 г.	4 г.	5 г.	6 г.	7 г.
Деца от собствения пол	77,7	83,6	71,8	70,4	81,7	87,0	76,7	72,9
Деца от другия пол	47,4	47,7	47,6	51,8	49,3	53,0	44,8	41,4
Учител, възпитател	5,0	4,6	5,3	7,4	5,6	3,5	3,4	7,3
Майка	9,6	9,1	11,1	7,4	12,7	13,9	10,3	3,6
Баща	3,4	2,0	4,7	3,7	4,2	3,5	2,8	1,9
Играчки, предмети, вещи, образователни материали	18,2	22,9	13,5	14,8	23,9	23,9	16,4	12,2

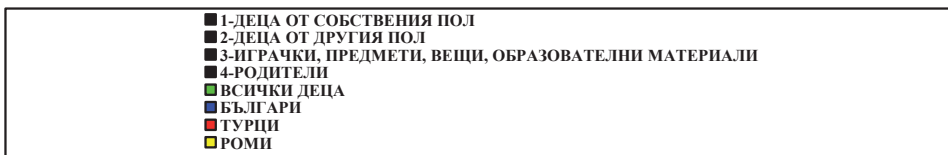
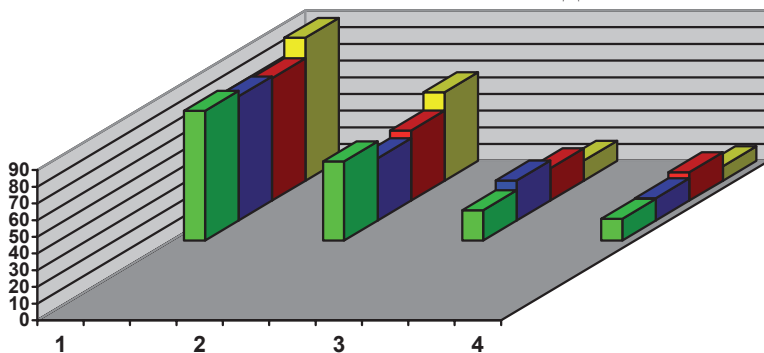
→ „Значими адресати“ в агресивните прояви на децата от предучилищна възраст са връстниците от собствения (77,7%) и противоположния пол (47,4%). Обект на агресивни прояви са и родителите при предаване и приемане на децата от детската градина (13,0%), както и играчки, предмети, вещи, дрехи, образователни материали и инвентар на групата (18,2%). Маловажните избори на експертите-оценители са свързани с учителите и помощник-възпитателите (5,0%), другите роднини, животните и растенията.

→ Няма съществени разлики като полова диференциация в агресивните прояви към децата от другия пол, но такива са налице в отношенията с връстниците от собствения пол, в които момчетата демонстрират по-висока степен на агресивност в сравнение с момичетата. Момичетата са малко повече агресивни (или капризни) към родителите си, а като цяло насочеността на агресивните прояви е повече към майките, отколкото към бащите, като тя може да се обясни с факта, че представите на учителите за взаимоотношенията между майките и децата са значително по-конкретни, защото обикновено те ги взимат от детската градина и контактуват повече със самите учители. За сметка на това, момчетата са по-агресивни от момичетата към играчки, предмети, дрехи, вещи и образователни материали.

→ Във възрастов аспект резултатите показват плавно нарастване на агресивните прояви към връстниците от собствения пол (70,4% при децата на 3 години → 87,0 при децата на 5 години) и плавно намаляване при 6–7-годишните деца (съответно 76,7% и 72,9%).

Етноспецификите на контингента респонденти в насочеността на агресивните прояви към субекти и обекти са отразени в Диаграма №11.

НАСОЧЕНОСТ НА ПРОЯВИТЕ НА АГРЕСИЯ ДИАГРАМА № 11



→ Като етноспецифики в насочеността на агресивните прояви към връстниците правят впечатление по-високите им стойности при децата от ромския, в сравнение с децата от българския и турския етноси, както към представителите на собствения, така и към представителите на другия пол.

→ Същевременно ромските деца проявяват по-ниска агресивност към родителите си в сравнение с децата от български и турски етнически произход.

→ Децата от българския етнос показват по-висок процент на агресивни прояви към играчки, предмети и образователни материали в сравнение с децата от турския и ромския етноси.

ИЗВОДИ

В КОНТЕКСТА НА ЦЕЛИЯ КОНТИНГЕНТ ОТ РЕСПОНДЕНТИ

- Предмет на изследване са закономерностите и спецификите в агресивните прояви на деца от предучилищна възраст в големи и малки населени места на България (без столицата), сравнително равномерно представени по пол и възраст, от които 2/3 живеят в градове, а 1/3 – в села, и посещават общински детски градини. Основните структурни форми на семействата на децата са съвместно съжителство с брак (70,6%) и съвместно съжителство без брак (23,1%).

- Около 2/3 от децата са с български етнически произход, представителите на ромския етнос са 13,9%, а на турския – 12,3%.

- Наличието на агресивни прояви е установено от експертите оценители при 2/5 от децата (39,5%), като те са по-характерни за момчетата (45,2%), в сравнение с момичетата (33,6%).

- Като възрастова диференциация агресивните прояви при 3 и 4-годишните деца са под „средната норма на агресия“ в предучилищна възраст (39,5%), докато при 5, 6 и 7-годишните е налице увеличаването им, но като тенденция на развитието „кривата на агресията“ нараства в периода 3–6 години и спада в края на предучилищния период.

- Резултатите от изследването показват, че агресивните актове в предучилищна възраст са комплексен феномен, включващ прояви на вербална, физическа и невербална агресия, което означава, че по-голямата част от децата са агресивни прояви „не се ограничават“ в избора на един вид агресия, а използват „разностранен арсенал“ във взаимоотношенията с връстниците.

- Вербалната агресия е по-разпространен феномен в предучилищна възраст, в сравнение с физическата и невербалната агресия и като съотношение с всички изследвани деца, и като релация спрямо децата с прояви на агресия, и има по-висок феминен, отколкото маскулинен приоритет.

- Физическата агресия е по-характерна за момчетата, а проявите на пряка физическа агресия (нанасяне на непосредствена вреда на друго дете) преобладават в сравнение с проявите на косвена физическа агресия (нанасяне на индиректна вреда на друго дете чрез материални щети).

- Като абсолютна величина (регистрация на всички прояви на едно дете като единица стойност) невербалната агресия има малко по-висок феминен приоритет, но като аналитична величина на конкретните прояви тя е по-скоро маскулинно ориентирана, а проявите на пряка невербална агресия (непосредствена заплаха на друго дете) са водещи в предучилищна възраст в сравнение с проявите на косвена невербална агресия (унижаване на другия пред връстниците и учителя, обикновено в негово отсъствие).

- Автоагресията не е разпространен феномен в предучилищна възраст.

- Корелацията между степента на преднамереност и реактивност на агресивните прояви спрямо целия контингент от респонденти показва, че малка част от всички изследвани деца проявяват умишлена и неумишлена агресия, а около 20% – ответна агресия. Според експертните оценки на учителите тези модели на поведение рядко се „преплитат“, т. е. по-голямата част от децата с прояви на агресия са класифицирани в рамката само на умишлени, неумишлени или ответни прояви.

– Независимо от тези, на пръв поглед „оптимистични“, данни, трябва да отбележим тревожния факт за прояви на преднамерена агресия при повече от 1/10 от децата, т. е. на обмислено, планирано и целенасочено поведение с цел причиняване на вреда на някого или нещо, което принципно не е съществена характеристика на развитието в този възрастов период.

– Освен това, 1/5 от всички изследвани деца и половината от децата с агресивно поведение проявяват ответна агресия, т. е. не умеят да съдържат предизвиканите негативни емоции и не владеят приемливи начини за изразяването им като ответна реактивност без прояви на агресия.

- Насочеността на «предучилищната агресия» е основно към връстници от собствения (характерно повече за момчетата) и противоположния пол.

– Възрастовата динамика в насочеността на агресивните прояви към субекти и обекти отразява изведената по-горе сумарна тенденция за нарастването им от началото до средата (3–5–6 години) на предучилищната възраст и спадането им в края на периода.

– Същата констатация се отнася и до своеобразната „крива на насочеността“ на агресивните прояви към връстниците от другия пол, както и за взаимоотношенията с родителите. Това означава, че в края на предучилищния период децата са овладели в по-голяма степен социално-позитивни и приемливи начини за общуване.

В КОНТЕКСТА НА ЕТНИЧЕСКАТА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ

В сумарен план, т. е. като регистрирана единица стойност на дете, агресивните прояви са по-разпространени при децата от турски произход (това се отнася най-вече за вербалната и физическата агресия), в сравнение с представителите на българския и ромския етноси.

- Етническата диференциация като брой на видовете агресия обаче показва че по-голямата част от децата с единични прояви на агресия са представители на българския и турския етноси, а тези с два и три вида – на ромския.

- Това означава, че приоритетът на децата с турски етнически произход в агресивното поведение като сумарни стойности се отнася повече до единични прояви на агресия, докато проявите на два и три вида агресия са значително по-характерни за представителите на ромския етнос.

Етнопрофилът на децата роми с агресивни прояви се характеризира с най-висока степен на комбинативност от различни видове агресия в сравнение с децата от български и турски етнически произход.

- Основни доминанти в този профил като относителна стойност (спрямо децата от етноса с прояви на агресия) са вербалната и физическата агресивност, но като абсолютна стойност (спрямо всички представители на етноса) е налице обратната констатация.

- Това означава, че по-голямата част от всички изследвани деца-роми не проявяват физическа агресия в отношенията с връстниците в сравнение с децата от българския и турския етноси, но същевременно проявите на физическа агресия, в комбинация с тези на вербална, са основните „инструменти“ на агресивните ромски деца.

- В контекста на етноагресивните модели на преднамереност, непреднамереност и реактивност агресивните прояви на децата от ромския етнос имат по-висока стойност като физическа реактивност в сравнение с представителите на българския и турския етноси.

- Етноспецификите в насочеността на агресивните прояви към връстниците са свързани с по-високите им стойности при децата от ромски произход.

- Предположението за тази констатация би могло да се обвърже със степента на владеене на български език, образователните постижения на децата и статуса на ромския етнос в представите на другите етнически групи, рефлектиращ върху децата от тези семейства, потенциални предпоставки на конфликтност и агресивност между връстниците.

- Същевременно ромските деца проявяват по-ниска агресивност към родителите си в сравнение в българите и турците, което вероятно се дължи на моделите на родителско поведение и на липсата на по-конкретни представи на учителите за родителите на тези деца (факт е, че изследваните деца от ромски произход живеят в малки населени места, в които част от децата отиват на детска градина и се прибират сами вкъщи, а не е тайна, че децата роми посещават детска градина значително по-рядко от връстниците си българи и турци).

Етнопрофилът на децата от турски етнически произход няма такава висока степен на комбинативност от прояви на различни видове агресия, както при представителите на ромския етнос.

- Преобладаваща доминанта в този профил и като абсолютна стойност (спрямо всички представители на етноса), и като относителна стойност (спрямо децата от етноса с прояви на агресия) е невербалната агресивност.

- Като абсолютна стойност (спрямо всички представители на етноса) при децата от турски и български произход са налице по-високи равнища в проявите на вербална и физическа агресия, което означава, че като групови презентации представителите на турския и българския етноси са по-агресивни във взаимоотношенията с връстниците в сравнение с децата роми.

- В контекста на етноагресивните модели на преднамереност, непреднамереност и реактивност децата от турския етнос проявяват по-висока степен на умишлена и неумишлена агресия, както и на ответната невербална агресивност в сравнение с децата от български и ромски произход.

Етнопрофилът на децата от български етнически произход с агресивни прояви е „най-стабилен“, защото относителните стойности на различните видове агресия са равностойни, без да са по-високи от тези на другите етнически групи.

- Това означава, че в сравнение с тях, представителите на българския етнос (като деца с агресивни прояви и като съотношение на тези деца с всички респонденти от български произход) владеят в по-голяма степен социално адекватни и неприемливи начини за изразяване на потребностите, претенциите и емоциите и съответно, за реактивност към агресивните прояви на връстниците.

- В контекста на етноагресивните модели на преднамереност, непреднамереност и реактивност децата от българския етнос с прояви на агресия са „по-провокативни“ в отношенията си с връстниците, особено що се отнася до прояви на преднамерена и непреднамерена вербална агресия.

- В „обектноагресивен план“, децата от българския етнос показват по-висок процент на агресивни прояви към играчки, предмети и образователни материали в сравнение с децата от турския и ромския етноси, като предположението за тези резултати би могло да се обвърже с по-високия материален статус на българските семейства и съответно, с възприемането от различните етнически групи на ценността на играчките.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данните за етноагресивните модели на поведение в предучилищна възраст насочват към следните аналитични хипотези:

- Доминантите на постпреходния период в България задават „рамката на развитието“ на съвременните поколения, но в предучилищна възраст оказват по-скоро косвено, отколкото пряко влияние върху тях;

- Глобални причини за изведените етноагресивни специфики са степента на владеене на български език и образователните постижения на децата, посещаемостта на детските градини, социалния и материален статус на семействата, уседналостта и миграционните процеси при отделните етноси, „имиджа“ на етническата група като обществено мнение и нагласи в регионите с преобладаващо население от даден етнос, и смесените региони, отношението на родителите към образователната система, проектите им за развитие на децата и внушаваните позиции за бъдещо развитие и отношения с другите;

● В образователно-възпитателния процес в детските градини не се „проиграват“ достатъчно позитивно-реактивни модели на поведение, вероятно за сметка на цели и задачи, определящи като приоритети индивидуалните образователни постижения, а не позитивното социално-личностно развитие на децата с доминанти алтруизъм емпатия, коопериране, сътрудничество и взаимопомощ;

● В част от семействата не само са налице агресивни модели на поведение, които децата усвояват чрез подражание и идентификация, но и „визията“ за внушаване за борбеност, самоувереност, настойчивост и упоритост в преследване на целите с всички средства, и реактивна агресия към агресията на другите (Ако те ударят, удари и ти!“) като успешни модели на поведение в съвременното общество (На твоите години бях доверчив, честен и добър и не постигах нищо!). Това означава, че тези родители не се съобразяват със спецификата на развитието в този възрастов период и актуалността от овладяването на посочените качества в единство с обучение (личен пример) в приемливи за другите начини на равностойно общуване и изразяване на потребностите, желанията, претенциите и емоциите, за чието усвояване и реализация е необходимо повече време от периода на предучилищна възраст.

● Диагностиката на етноспецификите в проявите на агресия в предучилищна възраст е предпоставка за оптимизация на процеса на семейно възпитание и образователно-възпитателния процес в детската градина чрез разработване и апробация на образователни материали за деца, родители и учители.

ЛИТЕРАТУРА

- Бояджиева, Н., П. Митева.* Гняв и агресивно поведение при децата. С., М-8-М, 2008.
- Колева И., Р. Пенев, В. Гюрова, Д. Гюров.* Модели на педагогическо взаимодействие „семейство-детска градина. С., Просвета, 2008.
- Колева И.* Етнопсихологопедагогически модел на взаимодействието: дете-учител-родител. С.,ФВ, 2008.
- Колосова, С.* Детская агресия. М., Питер, 2004.
- Крайг, Г.* Психология развития. Санкт Петербург, Питер, 2001.
- Пенев, Р.* Систематика и типология на семейното възпитание в детството. С., Веда Словена – ЖГ, 2006.
- Пенев, Р., И. Колева, В. Гюрова, Н. Александрова, Л. Пенева, Л. Спиридонова, М. Стоянова, Г. Георгиева, М. Илиева.* Вербалната агресия в предучилищна възраст: количествени и качествени характеристики и специфики. – Годишник на СУ „Св.Кл.Охридски“, ФНПП, т. 103, С., УИ „Св. Кл.Охридски“, 2010 (под печат).
- Пенев, Р.* Фамилни ориентации към агресията в детството. – Предучилищно възпитание, 2010, №2.
- Пенев, Р.* Проучване проявите и причините на агресия в предучилищна възраст и влиянието на семейството. Аналитичен доклад по проект «Социокултурни характеристики на педагогическата среда» към СУ „Св. Кл. Охридски“. С., 2010.
- Стаматов, Р.* Детската агресия. Пловдив, Хермес, 2008.
- Шишков, А.* Фрустрация, депресия и агресивност в детско-юношеска възраст. С., Колор студио, 2000.
- Шнейдер, Л.* Психология семейных отношений. М., Эксмо-Пресс, 2000.

Студията е предадена за включване в Годишника през м. март 2011 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 104

THE EFFICACY OF THE NARRATIVE FORMAT MODEL IN EARLY CHILDHOOD TEACHER PREPARATION

ЕКАТЕРИНА НЕДЕЛЧЕВА СОФРОНИЕВА

Катедра „Предучилищна педагогика“

Екатерина Софрониева. ЭФФЕКТИВНОСТЬ МОДЕЛИ НЕРАТИВНОГО ФОРМАТА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ ДЛЯ РАБОТЫ С МАЛЕНЬКИМИ ДЕТЬМИ

Статья представляет Модел для Неративного формата раннего обучения иностранного языка сделан с усилиями Трауте Ташнер и работы в Софийском университете „Св. Климент Охридски.“ Этот проект для студентов будущих учителей, преподающих иностранные языки. Цель настоящего обучения – это исследование эффекта модели и изучения языка на восприятие будущих учителей и собственная эффективность и самооценка в учении иностранных языков. Результат показал что NFM в EFLT доказывает что это успешное и эффективное средство для работы с маленькими детьми в контексте Болгарской образовательной системы

Ekaterina Sofronieva. THE EFFICACY OF THE NARRATIVE FORMAT MODEL IN EARLY CHILDHOOD TEACHER PREPARATION

The article presents the Narrative Format Model developed by Traute Taeschner for early foreign language teaching and the work at Sofia University “St. Kliment Ohridski” related to its introduction to university students for their training to become future teachers in teaching foreign languages to children. The aim of the present study was to examine the effect of the language training model on student trainees’ self-efficacy beliefs and perception of foreign language proficiency. Results showed that the NFM in EFLT proved a useful and effective instructional tool in early childhood teacher preparation in the context of the Bulgarian educational system.

INTRODUCTION

The present study was conducted at the Faculty of Primary and Pres-school Education, Sofia University “St. Kliment Ohridski” (SU) in Bulgaria. It is the largest urban university in the country and a centre for research and scholarship. The method

employed in the study was an interventional action research (exploratory teaching). 79 early childhood undergraduate students were trained in the new teaching model, the Narrative Format, for one academic year. Data showed that the Narrative Format Model proved a useful and effective instructional tool in early childhood teacher preparation. It raised students' self-efficacy beliefs and their perception of foreign language proficiency. The study is part of a larger study on empathy and teacher efficacy in foreign language teaching and learning. It is part of the author's doctoral thesis in "Psicologia dell'orientamento e dei processi di apprendimento" ("Psychology of Career Guidance and Learning Strategies"), written under the supervision of Professor Traute Taeschner, at the Sapienza University of Rome.

BACKGROUND

TEACHER SELF-EFFICACY

Teachers' role in education is beyond doubt of primary importance. Teachers are directly involved in the learning and teaching processes and issues of personality, interests and self-efficacy are related to their occupational and vocational practices and development.

Good education starts with good, motivated and self-confident teachers. An important prerequisite for the successful acquisition of a foreign language is the environment and atmosphere in which children use the new language. Teachers play a crucial role in motivating children and provoking their interests and love for the language. (Sofronieva & Tosheva, 2006). Understanding teachers' feelings, self-confidence, their beliefs and perceptions of their own effectiveness, generally referred to as teacher sense of self-efficacy or teacher self-efficacy are important issues in the new realities of our learning society. Teacher efficacy is not only linked to the teachers' own beliefs and perceptions. It influences the motivation and achievements of their students as well. In the tradition of the social cognitive theory, Albert Bandura has given an extensive theoretical input on issues of self-efficacy in his writings. In general, he outlines perceived self-efficacy beliefs as beliefs about what people are capable of. "Expectations of personal efficacy determine whether coping behavior will be initiated, how much effort will be expended and how long it will be sustained in the face of obstacles" (Bandura, 1977:191). Strong beliefs of people about their capabilities enhance the level of performance and mastery of difficult tasks as is, for example, learning a foreign language. They are seen as "helpful friends" along the life path of the individual. According to Bandura, people who hold strong beliefs about their abilities to achieve tasks, tend to spend more time and put more effort in order to successfully complete these tasks. They envisage positive outcomes of their performance and gather their effort and energy in their struggle to complete the tasks. Their interest is raised in the tasks they need to perform on. In contrast, people who do not feel effective, show low levels of performance and try to avoid more difficult and demanding tasks. People,

who feel insecure about what they are capable of, tend to withdraw from facing and confronting more challenging situations. They avoid difficult tasks instead of making an effort to successfully perform and complete them. They see such situations as obstacles and their unwillingness and lack of readiness to perform in these social contexts are felt as a failure. The process of recovering after failures is slow with these people. (Bandura, 1994)

The learning environment created in the classrooms depends to a great extent on the personality and self-efficacy beliefs of the teachers. Those who are confident in their teaching capabilities motivate their students and nourish their cognitive development. On the other hand, the opposite processes are at work in classroom behaviour of teachers who have low self-efficacy and do not believe in their talents and professional qualities. Self-efficacy affects human behaviour through psychological processes among which: affective processes which regulate emotional states and actions; cognitive processes which involve the way people think, organize and make use of the information in their cognition of the world; motivational processes which are related to the choice of action and the level of effort put into accomplishing this action and selection processes which trigger our choices of environment, people and encounters. (Bandura, 1994).

Studies in this tradition continue to this day and teacher efficacy in various subject matters has been the focus of many researchers. Specialists are aiming at finding ways to influence and raise teacher efficacy by the introduction of various programmes. For instance, Ross and Bruce (2007) explored the effect of a personal development programme on the efficacy beliefs of mathematics teachers in a Canadian district. The programme they designed aimed at increasing teacher efficacy. It addressed the four sources of teacher efficacy in the social cognitive theory of Bandura. In an attempt to raise future teachers' efficacy, Michael Malone (2008) presented data on the potential efficacy of the introduction of Personal Learning Plan (PLP) as an educational tool in early childhood teacher preparation. He believed that it would help undergraduate early childhood education students learn new material and investigated its effectiveness. The results showed that the PLP method was not less effective than other methods on some indicators and significantly more effective on others. "Given the students generally positive perceptions of more didactic methods of instruction, one could argue that a shift to a learner-centered, inquiry based approach such as the PLP method must be justified by improved outcomes. The results of this study, viewed in concert with the extant literature, suggest that such outcomes are likely." (Malone, 2008:53)

FOREIGN LANGUAGE TEACHER EFFICACY

Compared to the great volume of studies on teacher beliefs, relatively little research has been conducted on the attitudes and the efficacy beliefs of language teachers, and in particular, language teachers who are non native speakers of the

language they teach. Many of these teachers are influenced by their non native status and insufficient language proficiency. These factors affect their teaching and have a negative impact on their professional self-esteem and efficacy. Eslami and Fatahi (2008) examined the beliefs of the non native English speaking Iranian English foreign language teachers (NNES) in high schools and assessed their efficacy for management, engagement, and instructional strategies. The most important finding of their study was that the teachers' perceived efficacy was positively correlated with their self-reported English proficiency. The higher the teachers' perceived proficiency in their language skills, the more efficacious they felt. The authors note that there is little research in this area. Their study on the relationship between language proficiency of foreign language teachers and their sense of self-efficacy was an attempt to fill a major gap in literature. They recommend further research on how other factors, like for instance, years of teaching experience, influence teachers' self – efficacy and how self – efficacy of teachers can be enhanced and maintained.

As reported in Eslami and Fatahi's study, Berry (1990) conducted a study on English teachers working at secondary schools in Poland and showed that language improvement and methodology were ranked as the most important factors for teachers' professional status. Theory of language teaching was poorly ranked as a last third choice of the three given components. (Eslami & Fatah, 2008:5–6).

Mills and Allen (2007) examined native and non native graduate teaching assistants in French and described the relationship between sources of teacher efficacy information and language teaching beliefs and practices. One of their findings was that linguistic proficiency seemed to influence perceptions of teacher efficacy and non native speakers viewed themselves often as less competent than native speakers of French.

Poor language performance and poor command of a language affects the professional self-esteem of language teachers and has an impact on their classroom behaviour and teaching procedures. Teachers' sense of self-efficacy may influence on the one hand the environment they create in the classrooms and, on the other hand, the instructional practices (Bandura, 1977).

All research, conducted among teachers in different countries, shows that in spite of all the training and retraining programmes offered to teachers, there is still a great need felt by the language teachers for new methodologies and new teaching practices that will help them in their professional work as language teachers and bring them a well-deserved feeling of satisfaction and confidence. The situation is not different on any level of the school system – from nurseries where language classes are offered as extra curricular activities to primary, secondary and high level of schooling. “Traditionally, the style of training offered to language teachers in Italy (and in other European countries) has always been rather academic, providing a sweeping and generic lump of theoretical knowledge and abandoning teachers to do the job of translating what they've learnt into real classroom activities and teaching

materials. Though this sort of training may be culturally enriching, experience has shown that it contributes little to teachers' professional skills. Having completed the training course teachers too often find themselves at a loss as to how to apply what they have learnt and end up turning back to the usual text books." (Taeschner, 2005: 5)

Our main concern and focus of attention should be with whether teacher preparation programmes are effective and produce high-quality teachers (Linda Zientek, 2007). One fair point that Zientek makes with respect to the growing demands and expectations of the US society towards its teachers is that we should be looking first into whether the teachers have been provided with the necessary methodology and teaching strategies needed for the classrooms. "In the pursuit of preparing teachers who can teach all students, the educational community needs to determine if teachers are being armed with the necessary skills to feel prepared in the classroom and what factors best contribute to teachers' perceptions of preparedness." (Zientek, op.cit.:998)

THE NARRATIVE FORMAT MODEL IN EFL TEACHING AND LEARNING

The new requirements of the language teachers are well understood but somehow teachers are left on their own in the classrooms and rely mainly on their own resources, creativity and personality. Traditional methodologies obviously fail to arm language teachers with a consistent and holistic language methodological framework which can fully develop children's foreign language acquisition, their physical, emotional and psychological growth and simultaneously enhance teachers' self-efficacy beliefs.

The Narrative Format Model came as an answer to this great need felt by all parties involved in the language education of children – children, teachers, family and school institutions. It came as an answer to the long search of a methodology that could be equally effective and successful with children and teachers. It is a unique, innovative psycholinguistic approach to teaching and learning languages developed by Professor Taeschner from the Faculty of Medicine and Psychology at Sapienza University of Rome. Her extensive research and findings in the field of early foreign language acquisition led to its creation in the nineties and further successful implementation in many countries all over the world. The Narrative Format Model, which is well known under the name of "The Adventures of Hocus and Lotus", has won many awards, notably the Gold Prize at the Lifelong Learning Awards in Berlin, 2007.

Children who experience the Narrative Format model acquire a second language naturally, and, given time, can reach a level of fluency in the second language which matches that of their mother tongue. The model has been developed in five languages: English, German, French, Italian and Spanish. It is designed for five years of instruction (for each language) suitable for nurseries and primary schools

or home environment. (see the Hocus and Lotus website). Issues of empathy, good communication and motivation play a crucial role in the model and constitute some of its cornerstones. The principles of the model as well as the far-reaching research findings and results of children and teachers are described in detail by Taeschner (2005) in her book “The Magic Teacher”.

THE NARRATIVE FORMAT MODEL IN CURRENT BULGARIAN CONTEXT

In Bulgaria, each year many young people enroll on the degree programmes offered at the Faculty of Primary and Pre-school Education. Within the new educational realities of the 21st century and in response to the growing demand of young people for high quality education, innovative and useful methodologies, Sofia University, in collaboration with the Sapienza University of Rome, took steps towards the introduction of the Narrative Format Model at university level. Its application in classrooms was regarded as an opportunity to offer students and teachers a different model and approach towards language teaching. It was viewed upon as an intervention model which could give teachers new competences and serve as an instrument for their professional development and job satisfaction in the system of Bulgarian education.

PILOT STUDIES

First, the Narrative Format was trialed on a teacher retraining programme. The Ministry of Education and Science tasked the University with the delivery of a postgraduate language retraining programme to 545 secondary and high school teachers. This programme, which was a big attempt at answering the serious demand for trained language teachers in the country, has been described in detail by Danova in her article “The Retrainees’ Programme in English at the English and American Studies Department at Sofia University.” (Danova, 2009). The Narrative Format Model was added to the contents of the programme module in Teaching Methods in Foreign Language Education. On completion of the programme, teacher trainees were invited to fill in an evaluation form on a voluntary basis. The great majority of the trainees pointed out the usefulness of English language and methodology. Increased interest in the Narrative Format Model was noted, especially by teachers who had experience in primary schools.

Secondly, the Narrative Format Model was piloted among 15 teachers who enrolled on a similar programme for retraining primary and pre-school teachers, offered at the Faculty of Primary and Pre-school Education. 60 hours of classroom instruction were allocated to the theory and practice of the Narrative Format Model and delivered during the general English and methodology classes. These classes were spread over one academic year. The trainees wrote a paper on the Narrative Format and videotaped their practice in the course of studies.

These and other programmes are part of the general policy of lifelong learning and language teacher training in Bulgaria. There is a great demand for language teachers in pre-schools and primary schools and a shortage of teachers in English at all levels of the educational system. These programmes are part of measures being taken towards satisfying this demand throughout the country. They are also an attempt at offering different, better courses to teachers, thus propagating and implementing current policies on lifelong learning at national level.

Next, the Narrative Format Model was incorporated as a separate module into the general linguistics course of the regular students of Pre-school Education and Foreign Language Teaching and Pedagogy of Mass and Art Communication. 135 hours of classroom instruction and training were allocated to it (75 hours in the first academic term and 60 in the second). Additionally, weekly hours of practice on the model were especially allocated for the task at university partner nurseries, thus binding theory and practice of the model at university level.

As a result of the students' initial positive evaluation and their willingness to continue their study and practice of the Narrative Format Model, it has been integrated into their language curriculum and practice for a second successive year.

METHOD

RESEARCH QUESTIONS

The following research questions are addressed here: (a) Will the Narrative Format Model in foreign language teaching prove a useful and effective instructional tool in early childhood teacher preparation in the context of the Bulgarian educational system? (b) Will the introduction of the course on the Narrative Format Model in foreign language teaching raise student trainees' perception of their language proficiency in the foreign language they are going to teach? (c) Will the introduction of the course on the Narrative Format Model in foreign language teaching raise student trainees' self-efficacy and preparedness to teach languages to small children?

PARTICIPANTS AND PROCEDURES

79 Sofia University first and second year students in the majors of Pre-school Education and Foreign Language Teaching (English) and Pedagogy of Mass and Art Communication (English) were trained in the Narrative Format Model throughout the academic year. They represented the entire population of the students in the two majors with English language and constituted the experimental group of this study. The control group consisted of 41 students in the major of Primary School Education and Foreign Language Teaching (English), in their first and second year of university studies. They represented the entire population of the students who

enrolled on the programme and attended the language course on it. They were not trained in the methodology and followed the traditional programme and practice at university.

Two surveys – preliminary and final (Questionnaire 1 and Questionnaire 2) were completed by all students twice: at the beginning and at the end of the academic year. 118 students (99% return rate) completed the preliminary survey. 113 students completed the course in the term year, of which 107 completed the final survey, representing a 95% return rate. Altogether 225 responses were collected and analysed on the pre- and post test questionnaires of which 146 responses from the experimental group and 79 of the control group. Data on gender (Table 1), age, year of university studies, reported previous teaching experience (Table 2) and distribution of students according to their university major in the experimental group (Table 3) are shown in the tables below. 87.6% of all responses were submitted by female respondents and 12.4% by male respondents. The mean age of the students in the experimental group on both tests was 20.15 (S.D. = 1.22; range 19–26 years of age) and the mean age of the students in the control group on both tests was 20.18 (S.D. = 1.27; range 18-24 years of age). Only 5% of all students in both groups reported to have had previous teaching experience on the pre-test Questionnaire 1. Additionally to the 68 post test responses on Questionnaire 2, 68 responses on the Evaluation Questionnaire were submitted by the experimental group at the end of the term year. 1 of these was incorrectly filled so 67 Evaluation Questionnaire responses were entered into the final analysis.

Table 1: Descriptive statistics – gender distribution

		Experimental Group	Control Group	Experimental and Control Groups	Experimental and Control Groups
Pre-test	Males	11	4	15	12.7%
	Females	67	36	103	87.3%
Pre-test Total		78	40	118	100,0%
Post test	Males	8	5	13	12.1%
	Females	60	34	94	87.9%
Post test Total		68	39	107	100,0%
Pre-test and Post test	Males	19	9	28	12.4%
	Females	127	70	197	87.6%
Grand Total		146	79	225	100.0%

Table 2: Descriptive statistics – means of age, year of university studies and reported previous teaching experience

		Experimental		Control	
		Mean	SD	Mean	SD
Pre-test	Age	20.00	1.13	19.80	1.18
	1 year of university studies*	0.65	0.48	0.75	0.44
	2 year of university studies*	0.35	0.48	0.25	0.44
	Reported previous teaching experience*	0.05	0.22	0.05	0.22
Post test	Age	20.32	1.31	20.56	1.25
	1 year of university studies*	0.60	0.49	0.69	0.47
	2 year of university studies*	0.40	0.49	0.31	0.47
	Reported previous teaching experience*	0.09	0.29	0.05	0.22

* these means were computed for dichotomous variables with possible values 0 and 1

Table 3: Descriptive statistics –percentage distribution of students in the two university majors in the experimental group

		Experimental Group
Major		
Pre-test		
	PUPCHE*	65.4%
	PMHK**	34.6%
Pre-test Total		100.0%
Post test		
	PUPCHE	63.2%
	PMHK	36.8%
Post test Total		100.0%

*PUPCHE – Pre-school Education and Foreign Language Teaching (English)

**PMHK – Pedagogy of Mass and Art Communication (English)

INSTRUCTIONAL CONTEXT

The course in general linguistics (English language) is a required course for all early childhood education majors and they follow the same language curriculum. The Narrative Format Model was incorporated into the curriculum of this course delivered to the experimental group of students. Half of the classes on the curriculum were allocated to general linguistics and half to the new methodology course. Written consent was issued by the university authorities for its introduction and all related tasks of the students within the course of studies. Consent for students' work on the model with nursery children was given by university authorities and confirmed by partner nurseries. Regular practice of students and children on the model and monitoring of students and children's progress and results were organised and agreed upon by the respective institutions. A record of students' attendance was kept. Final grades in general linguistics (English language) attained at the end of the academic year, were formed on a ratio 50–50%, i.e. half in general linguistics and half in their work and practice on Hocus and Lotus Model. Over 200 Bulgarian children from partner nurseries, schools or in home environment had been taught in the Narrative Model on the first six formats. A vast volume of additional information on the students and children's results and experiences was collected, such as tests, portfolios, video recordings, etc. This additional data are part of a separate study and analysis.

INSTRUMENTS

Questionnaire 1 & Questionnaire 2

The preliminary and final surveys are self-reported measures, administered twice among all students. Students were asked to complete the preliminary survey during their first class session in the academic year and the final survey during the final class session of the academic year. The questionnaires were anonymous to ensure students' comfort and truthfulness of their responses. The surveys were developed to collect forced choice (yes/no) responses, open-ended responses and responses on Likert rating scales.

The first set of items on the surveys collected information on students' background (age, gender, course and year of studies, studied language and teaching experience). The other set of items inquired about students' beliefs of their language proficiency and preparedness to teach foreign languages to children. They measured students' self-assessment of language proficiency and their self-efficacy beliefs on a 4-point Likert scales. A separate set of items collected information on students' expressed needs for improvement in different areas. The listed areas were: general theory, methodology of early foreign language teaching, practice and linguistics (improvement of language skills). Respondent were also given an open-ended choice to specify other needs. Questionnaire 1 consisted of 9 questions

altogether and Questionnaire 2 – of 10 questions. The additional Question 10 on the final survey was “Do you feel better prepared to teach languages to children now compared to the beginning of the academic year?” It was also designed to relate directly to Question 13 (“Did the course on the Narrative Format Model help you feel better prepared to teach languages to children?”) on the Evaluation Questionnaire, filled separately by the experimental group.

Evaluation Questionnaire

The instrument was designed to cover a few different areas of assessment. The 12 questions (listed as Q11 to Q 22) on the evaluation form were clustered on 5 indicators: course satisfaction, teacher perception of training efficacy, effect on children, empathy- fantasy and perspective taking scales and teacher perception of methodology. Items were developed to collect forced choice (yes/no) responses and responses on Likert rating scales, ranging from 1 to 4. Further comments and recommendations on the methodology course were initiated as an open invitation to participants to share opinion or comments.

RESULTS

Both descriptive and inferential statistics were used in the analysis of data. The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 17.0 was used in the statistical analysis. One-way ANOVA was conducted to examine the differences between the experimental and control groups in relation to gender, age, year of university studies and previous teaching experience of the respondents. The analysis revealed no statistically significant gender differences between the two groups. No significant differences were found in the analysis of the two groups on age, year of university studies and previous teaching experience. All variables except for age were coded as dichotomous variables with possible values of 0 or 1.

Descriptive statistics were computed for the collected data on self-efficacy beliefs and perception of language proficiency items on the preliminary and final surveys. To check our hypothesis, stating that the experimental group of students who had classes in the Narrative Format Model would score higher than the control group of students who followed the traditional curriculum on 1) their perception of their foreign language proficiency; 2) their self-efficacy at the end of the academic year, two tailed *t*-test for independent samples was conducted. Then, further, one tailed significance level (*p*) was computed. Descriptive statistics for these items and the results of the one-tailed independent samples *t*-test are displayed in Table 4 and Table 5.

Table 4: Descriptive statistics and one-tailed *t*-test results – experimental group

Experimental Group	Pre-test	Pre-test	Post-test	Post-test		
	Mean	SD	Mean	SD	<i>t</i>	P
Perception of language proficiency	2,36	0,68	2,60	0,78	-2,021	0,023
Self efficacy	2,32	0,71	2,71	0,81	-3,058	0,001

Table 5: Descriptive statistics and one-tailed *t*-test results – control group

Control Group	Pre-test	Pre-test	Post-test	Post-test		
	Mean	SD	Mean	SD	<i>t</i>	P
Perception of language proficiency	2,30	0,91	2,36	0,67	-0,329	0,372
Self-efficacy	2,33	0,89	2,38	0,71	-0,329	0,372

p=ns

Both groups showed very similar scores on the pre-test time on both items. However, as predicted, the experimental group scored significantly higher than the control group on both self-efficacy and perception of language proficiency at post test time. The differences in the scores of the experimental group at pre-test and post test time proved statistically significant ($p < .05$) on both items whereas these differences proved not statistically significant ($p > .05$) for either of the items among the control group. The graphical representation of these results is shown in Figure 1 and Figure 2.

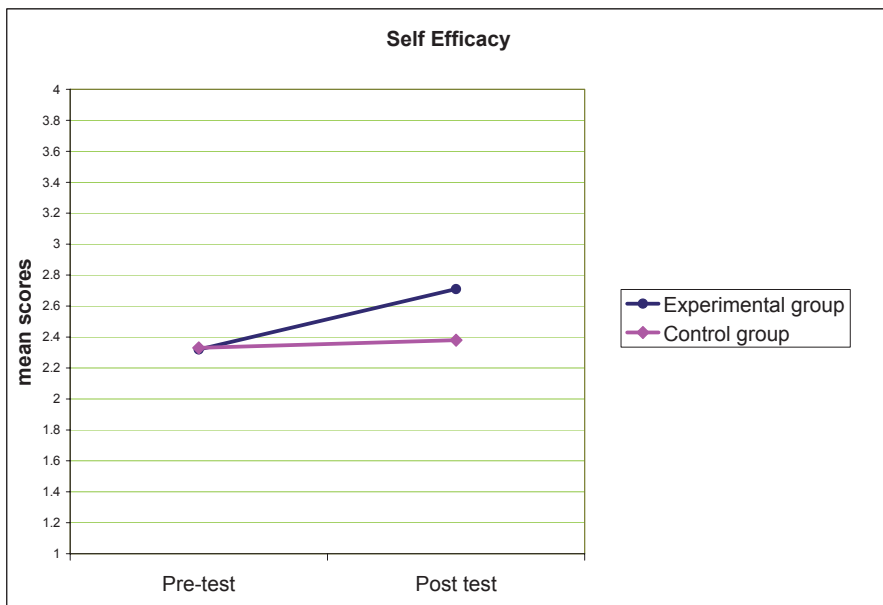


Figure 1: Self Efficacy

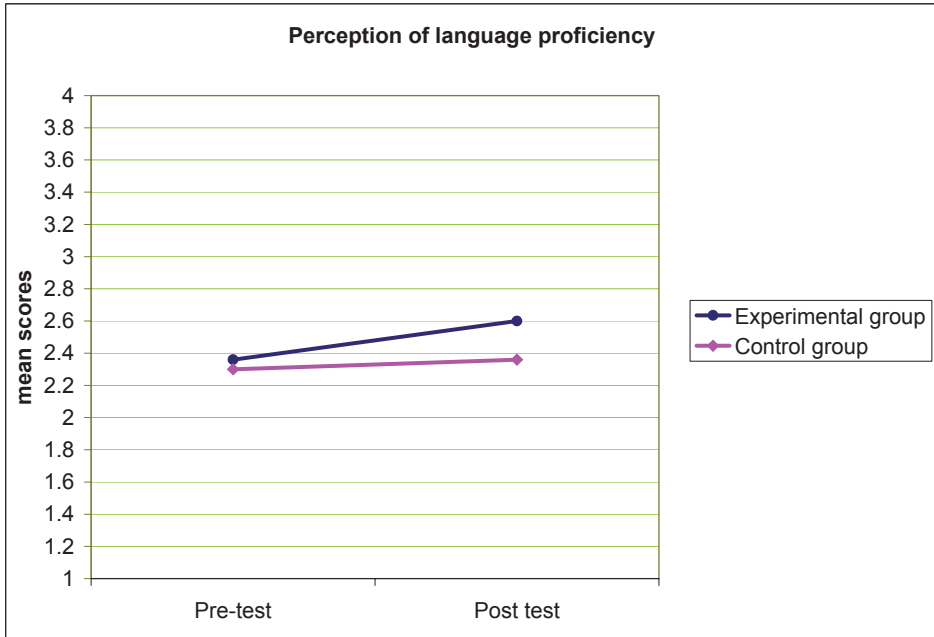


Figure 2: Perception of Language Proficiency

Responses of the two groups to Question 10 of the final survey (Questionnaire 2): “Do you feel better prepared to teach languages to children now compared to the beginning of the academic year?” required a “yes/no” answer. The percentage of the respective responses in the two groups is presented in Chart 1 and Chart 2.

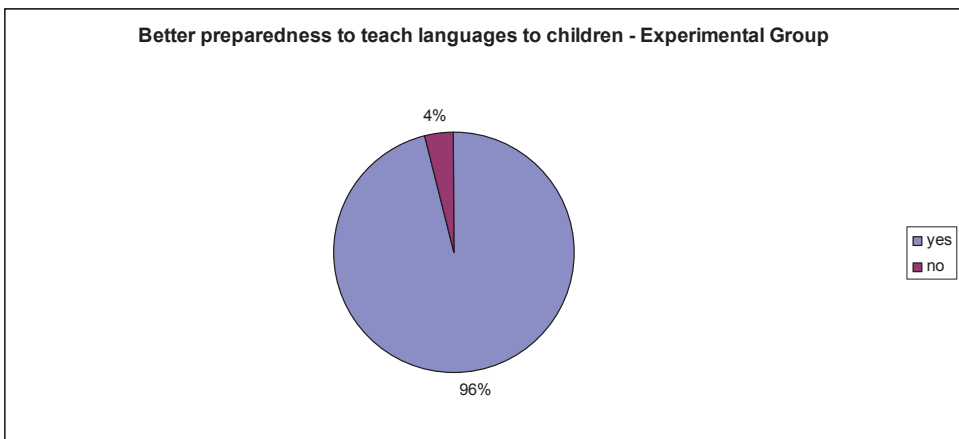


Chart 1: Percentage distribution of yes/no responses in the experimental group

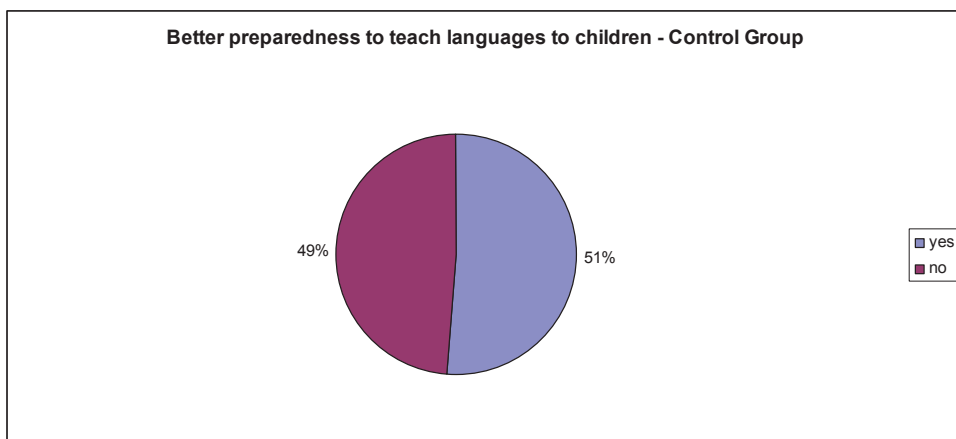


Chart 2: Percentage distribution of yes/no responses in the control group

As seen in the two charts, 96% of all respondents in the experimental group reported feeling better prepared to teach languages to children at the end of the academic year whereas this percentage was only 51 in the control group. Responses of the experimental group on the Evaluation Questionnaire also supported these results. Question 13 “Did the course help you feel better prepared to teach languages to children?” generated yes/no answers. It was especially designed to check the students’ perception of the effect of the NF methodology course on their self-efficacy beliefs. The average mean of “yes” responses was 0.96 (S.D. 0.21) which showed that the raised self-efficacy of the students was directly attributed to the introduction of the methodology course and not to random factors.

Both descriptive and inferential statistics were used to examine the components which best contributed to students’ perception of preparedness to teach languages. Question 9 on the preliminary and final surveys “If not well enough prepared to teach languages to children, what is it that you think you still need to feel well-prepared?” generated closed-end responses. Descriptive statistics were computed for the 4 listed items of choice – 9a) general theory; 9b) methodology of early foreign language teaching; 9c) practice; 9d) language skills.

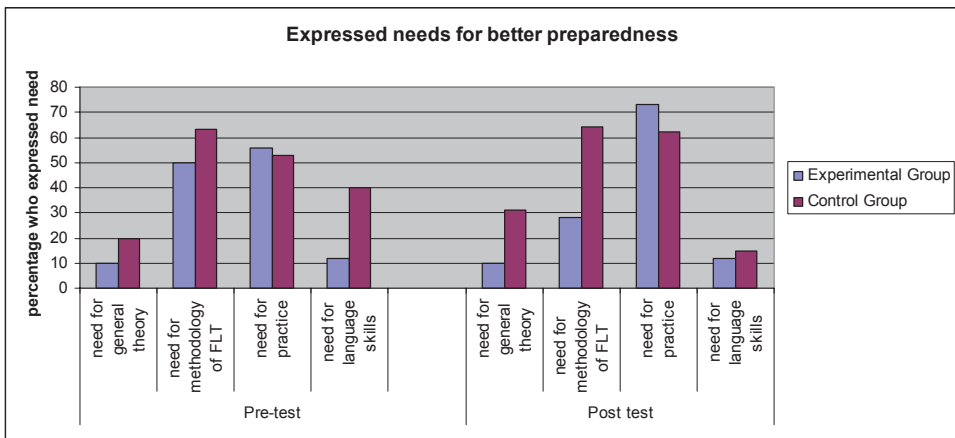
Two-tailed *t*-test for independent samples was conducted to examine if there were any differences in the responses in the two groups on the preliminary and final survey. Descriptive statistics for these items and the results of the two-tailed *t*-test are displayed in Table 6 and Table 7. Responses of the two groups to these items on the preliminary and final surveys are presented in summary Graph 1.

Table 6: Descriptive statistics and two-tailed *t*-test results: expressed needs for further improvement in different areas at pre- and post test time- experimental group

Experimental Group	Pre-test		Post-test		t	P
Perceived need for more:	Mean	SD	Mean	SD		
Theory	0,10	0,31	0,10	0,30	-0,007	0,994
methodology	0,50	0,50	0,28	0,45	2,790	0,006
practice	0,56	0,50	0,74	0,44	-2,192	0,030
language skills	0,12	0,32	0,12	0,32	-0,042	0,966

Table 7: Descriptive statistics and two-tailed *t*-test results: expressed needs for further improvement in different areas at pre- and post test time- control group

Control Group	Pre-test		Post-test		t	P
Perceived need for more:	Mean	SD	Mean	SD		
Theory	0,20	0,41	0,31	0,47	-1,093	0,278
methodology	0,63	0,49	0,64	0,49	-0,146	0,884
practice	0,53	0,51	0,61	0,49	-0,804	0,424
language skills	0,40	0,50	0,15	0,37	2,515	0,014



Graph 1: Distribution of the percentage of students who expressed needs for further improvement in specified areas in the two groups at pre-test and post test time.

There were significant differences found in the responses in the experimental group on their expressed needs for further tuition in methodology and more practice in the pre-test and post test (Table 6). As seen in Graph 1 after one year of training and implementation of the Narrative Format Model, the reported need for new methodologies of FLT dropped significantly. On the other hand, the need for further practice rose significantly at post test time. The means of the “general theory” and “language skills” needs remained the same on the pre-test and post test.

The only statistically significant difference, found in the responses of the control group on the pre- and post test surveys, was in relation to the “language skills” needs. Graph 1 shows the significant descent of the percentage of respondents who expressed a need for further improvement of their language skills on the post test. That is an interesting finding to note, bearing in mind that no significant increase in the perception of language proficiency was reported in the control group on the post test (Table 5). The components which generated the highest percentage of responses on both surveys within the control group were the “need for foreign language teaching methodology” and “practice”. Further these needs rose slightly over time.

DISCUSSION

The Narrative Format Model in foreign language teaching was introduced at university level in belief that it was going to prove a useful and effective instructional tool in early childhood teacher preparation. We hoped that it would be perceived positively by Sofia University students and that it would help them raise their self-efficacy and perception of language proficiency. On the other hand, we were well aware of the fact that in many cases the introduction of innovations had evoked resistance. Tschannen-Moran et.al (1998) and Guskey (1984) discussed the different reactions of teachers to the implementation of innovations. The former referred to the introduction of new methodology as “a difficult issue” and the latter called the matter “a double edge issue”.

Innovations represent a big challenge to teachers; they challenge teachers’ own styles and practice. In general terms, students at university are used to more didactic and academic instruction in the form of lectures and seminars. But at the same time, young people are in search of new, more effective and working methods which they can use and apply in the classrooms. This is why the task of introducing a more innovative method of language instruction was a great challenge to us, too.

Data showed that the students who were trained in the Narrative Format Model scored higher on self-efficacy, self-assessment of foreign language proficiency and preparedness to teach languages to small children compared to the control group of students who followed the traditional language curriculum. Furthermore, the experimental group evaluated the methodology extremely positively as to its usefulness for their university studies and its impact on their preparedness to teach languages to children. They expressed increased need for further practice which may be interpreted as a sign of their desire to embed the model deeper into their practice and continue to teach children in the nurseries. This assumption is supported by the students’ responses on the Evaluation Questionnaire. 91% expressed their desire to continue their work and practice on the methodology in the following academic year. 100% of the students reported that the Narrative Format was a positive experience for the children they had been working with. All additional data (which are part of

a separate study) on the students and children's results and experiences, come in support to the results presented in this study.

CONCLUSION

In conclusion, I would like to emphasize once again the importance of teachers in the educational process and the role of the approaches and methods used in the classrooms. The Narrative Format Model is a unique, innovative approach which requires a very different model training from those currently used. It represents a great challenge to us and to our teacher and student trainees. Students' evaluation of the new university methodology course shows that young people in Bulgaria have a "voracious appetite" for good practice and forms of educational training and instruction. Answers to all questions on the evaluation form soar way beyond the percentage of positive responses envisaged. The rate varies between 90%–100% on almost all questions (e.g. usefulness of the course, impact on preparedness to teach languages, positive experiences of students and children, effectiveness of the learning model for children, etc.). We feel encouraged in our search for effective methodologies for teaching languages to children by the fact that the Narrative Format Model has been positively accepted and highly evaluated by the students who participated in the training and then put it into practice.

REFERENCES

1. Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 1994, 71–81. [online] New York: Academic Press.
(Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). [cited 05 July, 2009]. Available: <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html/>.
2. Bandura, A. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*, 84, 1977, 192–215.
3. Danova, M. (2009). The Re-trainees' Programme in English at the English and American Studies Department at Sofia University. (Eds. Suman Gupka, Milena Katsarska) In *English Studies on This Side: Post-2007 Reckonings*, 209–217. Plovdiv: Plovdiv University Press.
4. Eslami, Z. R., Fatahi, A. (2008). Teachers' Sense of Self-Efficacy, English Proficiency, and Instructional Strategies: A Study of Nonnative EFL Teachers in Iran. *Teaching English as a Second or Foreign Language TES EJ*, 11, 1–19.
5. Guskey, T. (1984). The Influence of Change in Instructional Effectiveness Upon the Affective Characteristics of Teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245–59.
6. Hocus and Lotus, the Little Dinocrocs that Teach Languages to Children. Website, <<http://www.eng.hocus-lotus.edu/template.php?pag=70953>>
7. Malone, M. (2008). The Efficacy of Personal Learning Plans in Early Childhood Teacher Preparation. *Early Childhood Education Journal*, 36, 47–56.
8. Mills, N. A., Allen, H. (2007). Teacher Self-Efficacy of Graduate Teaching Assistants of French. (Ed. Jay Siskin). In *From Thought to Action: Exploring Beliefs and Outcomes in the Foreign Language Program*. Boston: Heinle & Heinle.
9. Ross, J., Bruce, C. (2007). Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial. *The Journal of Educational research*, 101, 50–61.

10. Sofronieva, E., Tosheva, D. (2006). Teachers, Children and English Language. Bonjour, Hello, Olla... In (Eds. Angelov et al.) *Issues of Early Foreign Language Teaching*, 3, Veliko Turnovo: Faber 62–105.
11. Taeschner, T. (2005). *The Magic Teacher. Learning a foreign language at nursery school – results from the project*. UK: CILT Publications.
12. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
13. Zientek, L. R. (2007). Preparing High-Quality Teachers: Views From the Classroom. *American Educational Research Journal*, 44, 959–1001.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 104

ПРОФЕСИОГРАМА НА ДЕЙНОСТТА НА ПСИХОТЕРАПЕВТА

ИВАЙЛО ПЕТРОВ

Катедра „Специална педагогика“

Summary. In this survey the author explores the peculiarities of the profession of psychotherapist and personal qualities that should have every psychotherapist. Personal qualities were examined, 22 psychotherapists who work in big cities in Bulgaria. Proven is the direct link between the practice of psychotherapeutic activity, the effect of psychotherapeutic interventions and personal qualities of the therapist. There have been proposals to improve the quality of training of psychotherapists and the need for government support of the profession.

**„Най-доброто лекарство
за човека е човек“**

хиндуистка мъдрост

В последните десетилетия съвременната психотерапия се развива с изключителни темпове. Приветствана или отхвърляна, сакрализирана или маргинализирана, тя продължава да бъде феномен в изключително широка научно-практическа област.

Конкретната личност, нуждаеща се от помощ, и обществото като цяло очакват от психотерапията и психотерапевта да решат сложни проблеми, проектирани в областите на непсихотичните психогенни нарушения (неврози, остри афективни и суицидни реакции, други крайни форми на симптоматично поведение), при наркомании, алкохолизъм, психопатии, психози, психосоматични заболявания, разнообразни емоционални разстройства, училищна неуспеваемост, трудности в общуването, критични семейни ситуации. С други думи, да се намеси в микрокосмоса на човешките състояния, прояви и взаимоотношения, да въведе порядък, да формира норма. Натоварена с толкова много очаквания и надежди, психотерапията и специалистите, които я прак-

тикуват, наистина се нагърбват с огромна тежест. Оттук идват отговорностите и динамичното логично развитие на многобройните, съществуващи днес школи: психоаналитична, когнитивна, емпирична, хуманистична, гешалтпсихологическа, юнгианска, рационална, еkleктично-интегративна, поведенческа, психодинамична, ериксонова, групова, мултимодална, психодрама, роджерианска, на транзактния анализ, хипнотерапия, семейна психотерапия и редица други. Разбира се, прекалено наивистично е да се счита, че психотерапевтичният подход е панацея и чрез него може да се преодолее всяко психично страдание. Подобно разбиране или очакване може да бъде детерминирано само от крайното отчаяние на клиента (или на неговите близки) или от съмнителните действия на психотерапевта.

Като оригинална интердисциплинарна наука с древна история, психотерапията съчетава в себе си по естествен начин основите на редица научни области. Такава многоизмерност поражда не само трудности в овладяването на методологията ѝ, но и спорове относно принадлежността ѝ. Крайните позиции, защитавани от отделни учени и практики (много от тях без специализация в коментирания от тях област) са, че психотерапията е изключително медицинска дисциплина или пък е изцяло хуманитарна практика. Възщност психотерапевтичната дейност не може да бъде привилегия единствено на медиците, само на психолозите или например на специални и социални педагози, духовници и др. Психотерапията се опира на редица научни и хуманитарни парадигми и затова интегрира закономерно в себе си многобройни духовни практики: религиозни, медицински, философски, педагогически, психологически, социологически, политически, етични и пр. (2). Причините за постоянната и съвременна актуалност на научната психотерапия могат да се търсят не само в посока на ефикасността на многобройните ѝ методи, но и поради рязкото увеличение на болестите, предизвикани от психосоциален стрес или собствено погрешно поведение и стил на живот – неврози, сърдечно-съдови заболявания, хипертония, алкохолизъм, наркомании, токсикомании, затлъстяване, онкологични заболявания, сексуални разстройства, високо равнище на агресивност, психогенното влияние на семейството и т.н.

Обикновено се приема, че около 1/3 от пациентите, които се обръщат към своя J P, са със симптоматика от емоционален генезис. При половината от тях се наблюдават явни признаци на психични заболявания, но само един от двадесет търси помощта на психиатър (Shepherd et al., 1966). Според мнозинството от епидемиологичните проучвания в света 25 – 40 % от пациентите на предния фронт са с психосоциални проблеми. G. Andrews посочва, че на 100 000 души от популацията, 2700 са болни с тежки психични разстройства (5). Отделно от това при всяко соматично, особено – продължително заболяване, възникват различни невротични състояния, които се превръщат в част от личността на болния. При децата особено дълбоки поражения върху крехката психика нанасят телесните увреди и хроничните заболявания. При тях патогенезата на редица соматични

нарушения не може да бъде обяснена с действието на един етиопатогенетичен фактор. Тези нарушения се намират в сложна констелация и са йерархизирани по определен начин. Много от тях възникват под влиянието на семейната среда. В частност начинът на реализиране на семейните функции в редица случаи предизвиква осъзнато или неосъзнато формиране на патогенетични фактори при психосоматичните заболявания като конверсия, акцентуации на характера, инфантилизъм („десоматизация – ресоматизация“), алекситимия.

В мнозинството от тези изброени случаи ефектът от приложението на психотерапевтичните методи е несъмнен. Всеки обстоен аналитичен преглед сочи, че пределно широките аспекти на приложение на психотерапията, разнообразните методи, средства и форми на работа с клиента, многобройните школи и направления ѝ дават статут на атрактивна и ефективна парадигма. Изкуство или наука, теория или практика, съвременната психотерапия все повече развива актуалната представа за човека като биопсихосоциален модел и служи в негова полза. Независимо обаче от нарастващата значимост и потребности от психотерапевтична помощ, професионалната дейност на психотерапевта в Република България не е изследвана, липсва нейната професиограма, единни изисквания към личността на специалиста и като следствие от това не са разработени научно обосновани критерии за подбор и стандарти при подготовката на психотерапевти. Липсват и необходимите нормативни документи – закони и подзаконови актове, които да обвържат професията на психотерапевта с професионалната квалификация, отговорностите и задълженията му. При така създалата се ситуация няма еталони за психологическата безопасност на клиентите и съществува реална възможност за манипулация, т.е. за използване на методите на психотерапията за въздействие върху отделни лица, групи и обществото като цяло с користни намерения.

Съществува един тип специалисти, които спадат към категорията на „езотеричните“ психотерапевти. Според тях проблемът с изцелението на клиента е тривиален, а за професионалната квалификация на специалиста е достатъчно да бъдат прочетени няколко книги. Другата крайност са „езотеричните“ психотерапевти, които сакрализират професията и я издигат в ранг на неведомо тайнство, което бива овладявано цял живот. Има и становища на безспорни авторитети, чиято принадлежност към определена школа я фаворизират изключително в проекциите им. Така например дългогодишният президент на Филадельфийската школа по психоанализа – G. Stern, отбелязва, че за да овладеят повечето от психотерапевтичните методи, е достатъчно запознанството със съдържанието на 3–4 основни източника. За практикуването на психоанализата според него обаче е нужен прочитът на най-малко на 100 книги и проанализирането на бъдещия специалист (1998).

В редица страни са направени доста изследвания, свързани с професионалните изисквания и качествата на психотерапевта: социална значимост и ефективност в работата на психотерапевта (В. Лаутербах, Х. Корди, Х. Кехеле, В.

Макаров, L. Luborsky и др.); причини и форми на професионално-трудова виктимизация (В. Орел, Д. Трунов); особености на взаимоотношенията в диадата „психотерапевт – клиент“ (О. Шатрова, J. Tremblay, W. Негтон, и др.), особености на личността на психотерапевта (Т. Верняева, Е. Калмыкова, L. Jennings, P. Lafferty, T. Skovholt и др.), изучаване на проблемите, свързани с обучението и професионалната подготовка на психотерапевтите (Б. Карвасарски, А. Махнач, Е. Спиркина, L. Holzman, J. Norcross и др.). Актуалността на проблема, липсата на подобни разработки у нас, а също и особената социална значимост в работата на психотерапевта са мотивите на собствената разработка.

Целта на труда е изследване на личностните характеристики и анализ на базисни данни, въз основа на които да се изгради професиограма на дейността на психотерапевта. **Обект** на изследването е професията на психотерапевта, **предмет** на изследването са психологическите особености на дейността и личността на психотерапевта като субект на труда. **Контингентът** на изследването включва 22 психотерапевти, които работят в столицата и големите градове на страната. Базисното им образование е, както следва: 15 имат висше психологическо образование (68 %), 5 са с висше медицинско образование (2 със специализация по психиатрия, детски педиатър, вътрешни болести, физиотерапевт) (23 %) и останалите двама са с друго хуманитарно висше образование (9 %). Всичките отбелязват, че имат различни по форма квалификации (магистърски програми, специализации, предимно в чужбина, и пр.) по психотерапия.

Средната възраст на контингента в собственото проучване е 36,2 години. По разбираеми причини за участие в изследването се съгласиха предимно млади хора и оттук средният период на практикуване на психотерапевтичната професия е нисък – 6,1 г. От изследваните лица 15 са жени (68 %) и 7 са мъже (32 %). В групата на психолозите 11 от тях (41 % от общото количество и.л.) имат само частна практика, останалите 4 работят в различни институции и заедно с това практикуват психотерапия, а при медиците 4 души (18 %) работят в здравни институции, само един (4,5 %) практикува частно и останалите 2-ма специалисти, с друго хуманитарно образование (9 %), също осъществяват само частна практика. Количеството на изследваните лица в проучването е отражение на факта, че практикуването на психотерапия у нас е скорошно явление, без дълбоки традиции и масово разпространение. **Методите** на собственото проучване включват: анализ на литературни източници и нормативни документи, непосредствено и опосредствено наблюдение, беседа, авторска анкета, метод за диагностика на междуличностните отношения на Т. Лири, метод на Н. Леонидовна „Характеристики на психотерапевта“, метод за многофакторно изследване на личността на Р. Кетъл, количествена и качествена обработка на емпиричните данни.

В рамките на авторската анкета първият въпрос е свързан с базисната подготовка на психотерапевта. Всичките 15 анкетирани психолози (100% от тяхната професионална група) и един от хуманитаристите (4,5 %) считат, че

това е висшето психологическо образование, двама от лекарите (със специализацията по психиатрия) (9 %) считат, че медицинската професия е достатъчна, а останалите трима медици (20,6 %) приемат, че е необходимо допълнително психологическо образование. На въпроса с отворен отговор, с коя професия се самоидентифицират и.л., резултатите от проучването са следните:

- Психолог – 7 лица (31,8 %);
- Психотерапевт – 5 лица (22,7 %);
- Лекар-психотерапевт – 4 лица (18,1 %);
- Психолог-консултант – 3 лица (13,6 %);
- Терапевт – 2 лица (9 %);
- Лекар – 1 лице (4,5 %).

Следващият въпрос в анкетата е свързан с основните приоритети в професионалната дейност на изследваните лица. Най-честите отговори са следните:

- Осъществяване на психотерапевтична практика в полза на клиента – 14 лица (63,6 %);
- Развитие на личните професионални качества – 4 лица (18,1 %);
- Реализиране на консултативна дейност, фирмени услуги и пр. – 2 лица (9 %).
- Други дейности (напр. работа в рекламната област, политически консултации и пр.) – 2 лица (9 %).

В хода на реализирането на всеки отделен метод в психотерапията се налага строгото спазване на определени, специфични процедури. А дори и в рамките на даден метод, в зависимост от много фактори (напр. особеностите на съответната психотерапевтична школа, практическият опит на терапевта, особеностите на състоянието на клиента и редица други), разнообразието от дейности нараства. Въпреки това, в огромното мнозинство от методите влиза решаването на някои общи професионални задачи и ние сме предложили на изследваните лица да оценят степента на тяхната важност чрез шестобална оценка. Резултатите са ранглирани по степен на значимост.

1. Осъществяване на психотерапевтична помощ/лечение на клиента – 5,8.
2. Установяване на пълноценен професионален контакт с клиента (т. нар. „работен алианс“) – 5,7.
3. Диагностика и анализ на причините, довели до търсенето на психотерапевтична помощ – 5,4.
4. Изграждане на терапевтична стратегия – 5,1.
5. Формулиране на психотерапевтична хипотеза – 5,0.
6. Конкретизиране на целта и задачите на психотерапевтичната намеса – 4,8.
7. Актуализиране на психотерапевтичните процедури в хода на цялостната дейност – 4,7.
8. Развитие на собствените професионални качества – 4,2.

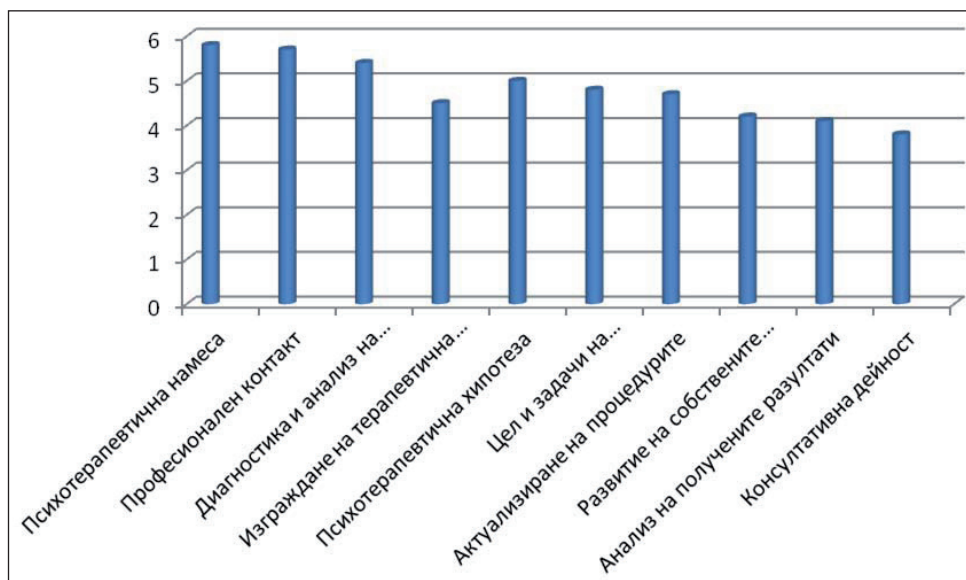
9. Качествен анализ и обобщаване на получените резултати в хода на психотерапевтичната дейност – 4,1.

10. Консултативна дейност, работа със супервайзер и др. – 3,9.

Анализът на получените данни показва, че ако се изключат отговори № 8 и № 10, оценката на останалите задачи по начина на тяхната подреденост следват строго хода на психотерапевтичния сюжет (от общото към частното). В диаграма № 1 са посочени коментираните данни.

Началото на психотерапевтичната дейност в работата с определен клиент, както и очертаването на психотерапевтичната стратегия, се свързват с даването на психодиагностична оценка на моментното състояние. Съвременната наука и практика съчетава тясно диагностичната дейност с терапевтичната, консултативната и корекционната работа. Провеждането на психодиагностиката върви в определена посока: установяване на нуждите (на клиента, институцията и др.), очертаване на проблема, изграждане на хипотези за вероятните причини, наложили изследването на конкретния феномен, избор на адекватни методи за диагностика, приложението им, оценка на частичните резултати, формулиране на диагноза(и), в която може да има и прогноза за по-нататъшното развитие, конструиране на програма за терапевтична намеса, реализация на програмата, контрол върху осъществяването ѝ. Всъщност в основата на адекватната психотерапия стои правилното диагностициране на проблема.

Диаграма № 1



Важно е да се отбележи, че психодиагностиката не е еднократен начален акт, а продължава и в последващия процес на работа. Данните от нея

стесняват периметъра на хипотезите и могат да предизвикат корекции в терапевтичната програма.

Съществуват разнообразни схеми на практическите действия в психодиагностиката. Всички те са свързани с решаването на определена поредица от въпроси:

1. Кои патерни на поведението трябва да се променят? (анализ на целите).
2. Какви причини формират това поведение и кои фактори го поддържат в конкретния момент? (анализ на проблемите).
3. Какви възможности съществуват за постигане на нужните промени? (планиране на терапията).

Тъй като мястото на психодиагностиката в структурата на психотерапията е несъмнено, сме изследвали предпочитанията на психотерапевтите – контингент на това проучване, в избора на диагностични методи. Получените данни са следните:

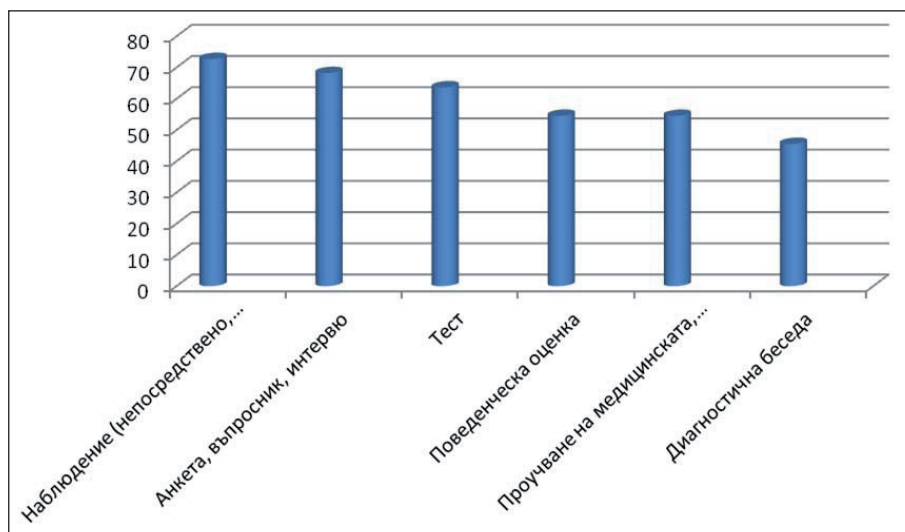
- Наблюдение (непосредствено, опосредствено, индивидуално и пр.) – водещ диагностичен инструмент при 16 лица (72,7 %);
- Анкета, въпросник, интервю – 15 лица (68,2 %);
- Тест – 14 лица (63,6 %);
- Поведенческа оценка – 12 лица (54,5 %);
- Проучване на медицинската, психологическата, биографичната и др. документация – 12 лица (54,5 %);
- Диагностична беседа – 10 лица (45,5 %);
- Анализ на творчеството и продуктите от дейността на клиента – 6 лица (27,3 %);
- Апаратни методи – 4 лица (18,2 %);
- Соматично изследване – 2 лица (9 %).

Този аспект на собственото проучване ясно показва значението на базовата професия в използването на методите за диагностика. Така например тестовете, въпросниците, анализът на творчеството и продуктите от дейността на клиента се използват от мнозинството лица с психологическо образование, докато апаратните методи и соматодиагностиката изцяло влизат в дейността на медиците (диаграма № 2).

Един от основните фактори за успеха на психотерапевтичната дейност са качествата на личността на психотерапевта. В специализираната литература съществуват редица публикации, свързани с изискванията относно професионалните и личностните му знания и умения (E. Forgy, J. Black, 1994). Още през 1948 г. J. Seeman отбелязва, че ефективността на прилаганите методи зависи от определени характеристики на терапевта – „душевна топлина, жив интерес към клиента и разбиране“. В една от своите разработки F. Fiedler сравнява ефекта от работата на три групи опитни психотерапевти с продължителен професионален стаж, които практикуват различни методи с три групи млади и неопитни психотерапевти. Fiedler доказва, че в групите на опитните

психотерапевти много по-добрите резултати от терапията са свързани не толкова с използваните от тях методи, а с личните им качества и опит. Дори оценката на ефективността на психотерапията се свързва с отчитане на личностната структура на психотерапевта (Б. Карвасарский, В. Stokvis, S. Kratochvil, S. Leder et al. и др.). Според Комитета за подготовка на специалисти – терапевти в областта на клиничната психология при Американската психологическа асоциация, практикуващите в тази област трябва да притежават следните качества:

Диаграма № 2. Оценка на честотата на използваните методи за диагностика



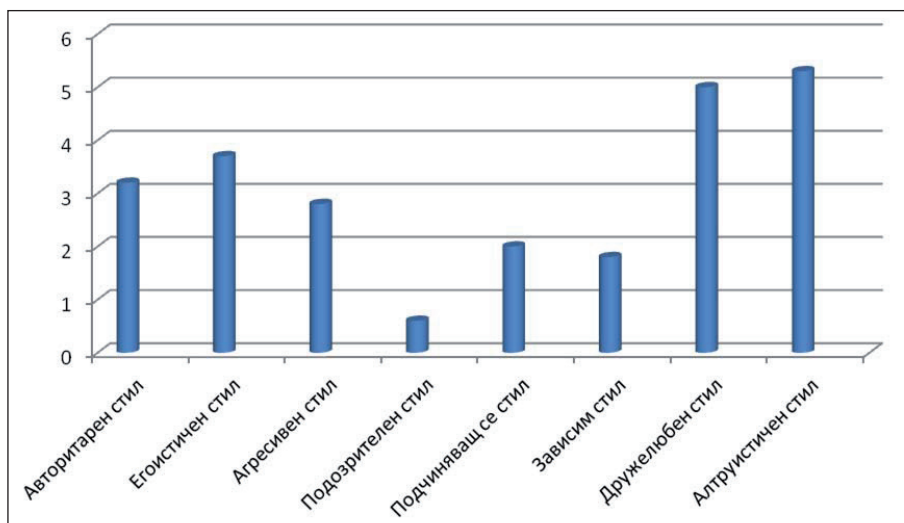
1. Значителни интелектуални възможности и способности за мислене;
2. Оригиналност, находчивост, разностранност на интересите;
3. „Вечно млада и неизтощима“ любознателност, способност към самоактуализация;
4. Жив интерес към хората (клиентите), към тяхната личност, а не като към „материал“ за манипулиране. Уважаване на чуждата личност;
5. Стремек за опознаване на собствените личностни особености, проява на чувство за хумор в подходящите условия;
6. Съобразяване със сложността на мотивацията;
7. Търпимост, липса на арогантност;
8. Способност да се усвояват различни терапевтични позиции, възможност да се поддържат добри и ефективни отношения с хората;
9. Продуктивност, навици за методичен труд, способност да не се оказва натиск;
10. Съзнателност и отговорност;
11. Тактичност и готовност за сътрудничество;
12. Честност, самоконтрол, постоянство;

13. Спазване на професионалните етични ценности;
14. Широки културни и научни интереси;
15. Дълбок интерес към психологията, особено към нейните клинични аспекти (13).

Така изброените качества, с някои допълнения, би следвало да бъдат актуални и за практикуващите психотерапевти. Важността на темата е толкова значима, че почти няма сериозна монография от времето на д-р З. Фройд до ден днешен, в която този аспект да не се разглежда от различен ъгъл. Напр. Б. Ейвъри дефинира характерните черти на „достатъчно добрия“ терапевт по следния начин: искрен, почитителен, насърчителен, разбираем, чувствителен, практичен, заинтересован, отпуснат и взел нещата в своите ръце, поверителен, способен да завърши интервюто (1, стр. 123–125).

В собственото проучване сме описали „идеалния профил на психотерапевта“ според изследвания контингент чрез метода за диагностика на междуличностните отношения на Т. Лири. Широкоизвестният и използван въпросник на Т. Лири, Г. Лефорж и Р. Сазек изследва представите на субекта за самия него, идеалния „Аз“ и взаимоотношенията в малката група. Авторите изхождат от предпоставката, че при изследването на междуличностните отношения най-често се открояват 2 фактора: *доминиране – подчинение* и *дружелюбност – агресивност*, които те нанасят на така наречената дискограма на личностния профил. Чрез метода на Т. Лири могат да бъдат диагностицирани 8 типа отношения към окръжаващите – авторитарни, егоистични, агресивни, подозрителни, подчиняващи се, зависими, дружелюбни, алтруистични. В диаграма № 3 обобщено са отразени схващанията на и.л. за „идеалния“ стил на поведение на психотерапевта.

Диаграма № 3



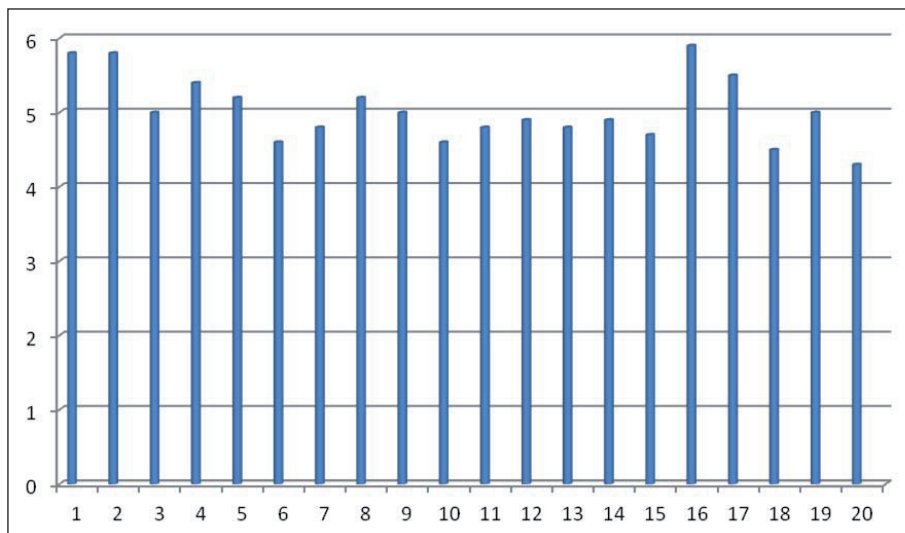
От данните в собственото проучване става видно, че най-предпочитаният стил на взаимоотношения на терапевта с клиента е *алтруистичният* тип (със средна оценка 5,3), а най-избягваният е *подозрителният* тип (със средна оценка 0,6). Стилът на поведение на психотерапевта обаче зависи и от психотерапевтичната школа и техниките, които се използват в работата. Тези фактори въпросникът на Т. Лири няма как да ги отчете, но в собственото ни проучване нито едно от изследваните лица не практикува например стратегическа семейна терапия. При нея терапевтичната интервенция има формата на директиви (указания, инструкции), какво са длъжни да правят членовете на семейството както по време на самата сесия, така и извън нея. От позицията на този подход цялата психотерапия е директивна и нито един терапевт не може да избегне директивната намеса. Терапевтът избира проблема, той го коментира, дори гласът му е директивен. Безспорно е, че авторитарният стил на поведение в стратегическата семейна психотерапия се налага от естеството на работата. При центрираната върху клиента психотерапия на К. Роджърс специалистът трябва да бъде искрен, автентичен, да се стреми да запазва безусловно положителната си позиция спрямо клиента, да го приема с изключително уважение като личност, независимо от слабостите и недостатъците му. В рамките на този психотерапевтичен метод голямо значение има искренното, цялостно изразяване на чувства от страна на терапевта, което се превръща в съществен фактор за повишаване на ефективността на психотерапията.

Може да се отбележи още, че ролевите стратегии, които изпълнява психотерапевта във взаимоотношенията си с клиента, независимо от психотерапевтичния модел, също обуславят стила на поведение. Водещите параметри са авторитарност – партньорство в избора на цел и задачи на психотерапията, и директивност – недирективност при тяхната практическа реализация.

Методът на Н. Леонидовна „Характеристики на психотерапевта“ също е свързан с проучване на „идеалния профил“ на психотерапевта. Чрез метода се измерва оценката на необходимостта от определени професионални качества при психотерапевтичната дейност в 5 направления: интелектуална сфера, емоционална сфера, социално-комуникативна сфера, морално-етична сфера, мотивационно-волева сфера. В областта на интелектуалната сфера се оценяват адекватността на самооценката (1), гъвкавост във взаимоотношенията с клиента (2), наблюдателност (3), склонност към анализ на ситуацията (4), професионална компетентност (5), способност да се обобщава и да се правят изводи (6), способност за самоанализ (7), стремеж за професионално развитие (8), изява на интелектуалните способности (9), увереност в собствените професионални качества (10), добра обучаемост (11); в областта на емоционалната сфера се оценява способността за цялостно възприемане на другия (12), способността да се възприема света на другия (13), способността да се съпреживява (14); в областта на социално-комуникативната сфера се оценява способността да се установява контакт (15); в областта на морално-етичната

сфера се оценяват уважението на човешката личност (16), хармоничността на собствената личност (17), добросъвестност (18), а в областта на мотивационно-волевата сфера се оценяват способността за самоконтрол (19) и организираност и самодисциплина (20). Данните от собственото проучване чрез метода на Н. Леонидовна са изложени в диаграма № 4.

Диаграма № 4



Както е известно, методиката за многофакторно изследване на личността на Р. Кетъл дава богата многостранна информация за личностните черти в 16 направления. Въпросникът изяснява особеностите на характера на изследваното лице, склонностите, интересите му, различни състояния и пр. В нашето проучване методът е използван за съставяне на „реалния“ профил на психотерапевта. По фактор А (шизотимия – афектомия) признаците на шизотимия – „прикрит“, „обособен“, „отчужден“, „необщителен“, „затворен“, „безучастен“, „хладен“, „недоверчив“, „скептичен“, „сърдит“, „мрачен“, изобщо не са актуални за изследваните от нас лица, докато признаците на афектомия – „общителност“, „готовност за сътрудничество“, „адаптивност“, „веселост“ и пр., се отчитат в 95,5 % от случаите. Фактор В е свързан с равнището на интелекта и тук се отчитат 100 % констатации за високо равнище на IQ.

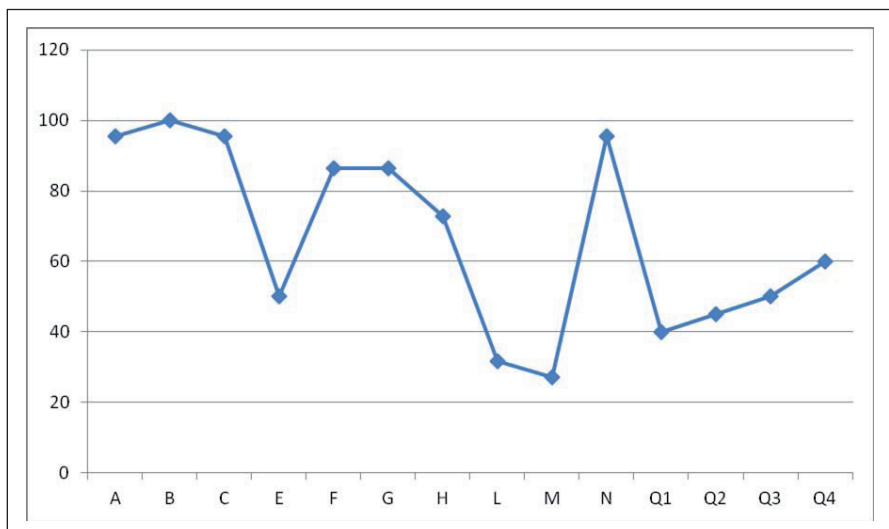
Фактор „С“ установява силата или слабостта на „Аз“-а. При изследваните лица качества като „емоционална устойчивост“, „спокойствие“, „управляване на ситуацията“, „постоянство на интересите“ – все признаци за силата на „Аз“-а, се установяват в 95,5 % от случаите. Фактор „F“ изследва дихотомията „десургенция, сдържаност“ – „сугренсия, експресивност“. В 86,3 % преобладава „жизнерадостност“, „експресивност“, „динамичност в общуването“, „подвижност“, „ентузиазъм“, „вяра в успеха“. Фактор „G“ има отношение

към равнището на „супер-его“. Качествата „безпринципност“, „неорганизираност“, „безотговорност“ не са актуални за и.л.

Високото „супер-его“ на психотерапевтите се обуславя особено от „висока нормативност“, „уравновесеност“, „съблюдаване на моралните стандарти и правила“, „емоционална дисциплинираност“, „решителност“, „настойчивост в достигане на целите“, „делова насоченост“. По скала L се установяват качества като „откровеност“, „доброжелателност по отношение на другите хора“, „търпимост“, „отзивчивост“.

Фактор „О“ („хипертимия“ – „хипотимия“) също е показателен за „реалния“ профил на контингента на проучването. Характеристиките на хипотимията като: „чувство за вина“, „изпълнен със страх“, „тревога“, „предчувствия“, „самообвинение“, „неувереност в себе си“, „безпокойство“, „депресивен“, „подтиснат“, „поплаква си“, „лесно раним“, „подвластен на настроението си“, „хипохондрик“, „симптоми на страх“, „самотник, потънал в мрачни размисли“, според изследваните лица са недопустими за практикуването на тяхната професия и дори при поява на някои от коментираните състояния професионалната им подготовка помага те да бъдат туширани. Признаците на хипотимията: „безгрижност“, „самоувереност“, „спокойствие“, „безметежност“, „благодарни“, „хладнокръвие“, „весел“, „жизнерадостен“, „спокоен“, „нечувствителен към одобрение или порицание от страна на околните“, „безгрижен“, „волен“, „енергичен“, „безстрашен“ се установяват в 82 % от случаите. При фактора Q1 („консерватизъм“ – „радикализъм“), в експерименталната група се отчитат средно високи равнища на консерватизъм (40,9 %). Факторите Q3 („ниско самомнение“ – „високо самомнение“) и Q4 („ниска его-напрегнатост“ и „висока его-напрегнатост“) са с тенденция за леко повишение (диаграма № 4).

Диаграма № 4



Резултатите от направеното проучване на професията на психотерапевта и личностните характеристики на 22-ма практикуващи психотерапия в големите градски центрове у нас ни дават основание за следните по-съществени изводи:

1. Съществува пряка връзка и взаимозависимост между практикуването на психотерапевтичната дейност, ефектът от психотерапевтичната намеса и личностните качества на психотерапевта. Един от приоритетите в осъществяваната дейност на специалистите е постоянното личностно и професионално развитие (самоактуализация), важното значение на емоционалния контакт с клиента, отношенията между двата субекта (терапевт – клиент), желанието да се усвояват различни терапевтични позиции. Този резултат от проучването за пореден път доказва необходимостта от създаване на единни национални стандарти в обучението на психотерапевти, от контрол на тяхната дейност и държавна подкрепа на практикуването на тази необходима и все по-актуална професия. Високите критерии в подготовката на специалистите, бързото изграждане на съвременна нормативна база и държавната подкрепа ще помогнат за опазването на психичното здраве на българското население и ще пресекат опитите за маргинализирането на психотерапевтичната професия!

2. Личностните особености на психотерапевта се обуславят от високото равнище на интелектуални способности и професионални компетенции, хуманно и искрено загрижено отношение към клиента, съзнателност и отговорност, честност, самоконтрол, постоянство, оптимизъм, правилна оценка на резултатите от лечението, търпимост, уравновесеност, спазване на моралните стандарти и правила на професията.

3. Противопоказни за работата на психотерапевта са характеристики като: склонност към манипулиране, безразличие, прикритост, безучастност, скептичност, мрачност, студенина, затвореност, неувереност, агресивност, тревожност, подвластност на настроенията и чувството за вина, депресивност, агресивност, нарцисизъм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ейвъри, Б. Принципи на психотерапията. С., 2000.
2. Макаров, В. Избранные лекции по психотерапии. М., 2000.
3. Петров, Ив. Изисквания към обучението по психотерапия и личните качества на психотерапевта. – Сб. „Осигуряване и оценяване качеството на обучението“, С., 2005.
4. Психотерапевтическая энциклопедия. Под ред. на Б. Д. Карвасарский. Санкт-Петербург, 1998.
5. Andrews, G. The essential psychotherapies. – Br. J. Psychiatry, 1993, № 4.
6. Bugental, J. The art of psychotherapist. New York, 2004.
7. Fiedler, E. Method of objective quantification of certain countertransference attitudes. J. clin. Psychol. 1971, № 7.
8. Forgy, E., J. Black. A follow-up after three years of clients counseled by two methods. J. counsel. Psychol., 1994, № 1.

9. Nichols, M. P., R. C. Schwartz. Family Therapy. Concepts and Methods. N. Y., 2004.
10. Rodow, A. The psychiatrists. New York, 1970.
11. Seeman, J. A study of client self – selection of tests in vocational counseling. Educ. Psychology, 1948, № 8.
12. Simon R. One on One. Conversations with the Shapers of Family Therapy. New York , 2003.
13. Shostrom, E., L. Brammer. Therapeutic psychology. Fundamentals of counseling and psychotherapy. New York, 2002.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 104

ПРИНОСЪТ НА СЛЕПИТЕ МАТЕМАТИЦИ В АЛГЕБРАТА И ГЕОМЕТРИЯТА

МИЛЕН ЗАМФИРОВ

Катедра „Специална педагогика“

Милен Замфиров. ВКЛАД СЛЕПЫХ МАТЕМАТИКОВ ДЛЯ АЛГЕБРЕ И ГЕОМЕТРИИ

Практика обучения показывает большие возможности слепых и слабовидящих учащихся в усвоении математических знаний, формировании качеств личности при условии правильного управления учебным процессом.

В связи с недостаточным развитием пространственной ориентировки, зрительного и осязательного восприятия значительную сложность в оперировании предметами испытывают тотально слепые и дети с низким остаточным зрением.

Мы рассмотрим *вклад* некоторых слепых *математиков* (Л. Эйлер, Л. Понтрягин, Б. Морин, Е. Жиру). Здесь читатель найдете краткую биографию этих математиков – историю их жизни и вклад в развитие науки.

Milen Zamfirov. THE CONTRIBUTION OF BLIND MATHEMATICIANS IN ALGEBRA AND GEOMETRY

The history of mathematics includes a number of blind mathematicians. A sighted mathematician generally works by sitting around scribbling on paper. So how do blind mathematicians work? They cannot rely on back-of-the-envelope calculations, half-baked thoughts scribbled on restaurant napkins, or hand-waving arguments in which “this” attaches “there” and “that” intersects “here”. Still, in many ways, blind mathematicians work in much the same way as sighted mathematicians do.

This article presents the contribution of blind mathematicians in algebra and geometry (L. Euler, L. Pontryagin, B. Morin, E. Giroux etc.)

УВОД

В днешно време, когато степента на увлечение на зрящите ученици и възрастни хора по математиката постепенно намалява, удивително е какви резултати са постигали, постигат и, с пълна сигурност, ще постигнат и занаят онези слепи учени, посветили се на математиката.

Традиционно се смята, че математиката е една от най-трудните дисциплини за хората с нарушено зрение, понеже в условията на нарушеното зрение са нарушени и представите за форма и пространство. Освен това математическите текстове са трудни за записване на брайловото писмо и ориентирането в тях е по-трудно.

Зрящият математик обикновено работи седейки и пишейки на листов хартия, но как работят слепите математици? Те не могат да разчитат на стенографирани мисли, хрумнали им изведнъж и написани набързо на листче хартия, или на аргументи, надраскани на ръка, в която „това“ се извежда от „там“ и „онова“ не пасва с „тук“. Все пак, в много отношения, слепите математици работят по почти същия начин, както и зрящите им колеги.

Както е отбелязано от Jacobson (<http://garnet.acns.fsu.edu/~djacobso/haptic/nsf-und/3theory.pdf>), опитите да се разберат пространствените способности имат дълга история назад в времето още по времето на Платон, който смята, че всички хора, слепи и зрящи, имат една и съща способност да разбират пространствените отношения. Въз основа на способността на хората с увредено зрение да учат чрез докосване, Декарт (Декарт, 1953), в *Discours de la Méthode*, доказва, че възможността за създаване на реалистични мисловни структури е вродена. В края на осемнадесети век Дидро, който включва незрящи хора в изследванията си, прави заключението, че хората могат да възприемат добре триизмерни обекти само чрез докосване. Той също така открива, че промените в скалите за изчисление създават известни проблеми за слепите хора, които „могат да увеличават или намаляват формите умствено. Това пространствено въображение често се състои от припомняне и рекомбинация на тактилни усещания.“ (<http://garnet.acns.fsu.edu/~djacobso/haptic/nsf-und/3theory.pdf>).

През последните десетилетия много изследвания са посветени на проучванията на пространствените умения/способности на слепи хора. Преобладаващото мнение е, че те имат по-слаби и по-малко ефективни пространствени възможности от зрящите. Въпреки това, научните изследвания, като например представените в (<http://garnet.acns.fsu.edu/~djacobso/haptic/nsf-und/3theory.pdf>), предизвикват тази гледна точка и посочват, че за много обикновени задачи като запомнянето на маршрут, пространствените способности на незрящите и зрящите хора са едни и същи.

ИСТОРИЧЕСКИ ПРЕГЛЕД

Историята на математиката включва редица слепи математици. Един от най-големите математици изобщо на всички времена, Леонард Ойлер (1707–1783), е сляп през последните седемнадесет години на живота си.

Животът на Ойлер всъщност е почти 60 години творческа дейност главно в областта на математиката. Той написва 40 книги, около 760 статии за списания и 15 труда по повод на обявени награди, изпълва със записки многобройни бележници и разпраща из Европа няколко хиляди писма. От статистическа гледна точка Ойлер е правел по едно откритие всяка седмица (Тиле, 1985). От друга страна, изключителната многостранност на неговите научни постижения подпомага значително развитието на всички дялове на математиката. Всички математици от следващите поколения са се учили от него. (Замфиров, 2009)

През 1766 г. Ойлер след кратко заболяване ослепява почти напълно вследствие на катаракта на здравото си ляво око. Дългите пресмятания и многобройните спомагателни линии в заплетените чертежи на онова време биха поставили под съмнение бъдещата дейност на всеки математик, но Ойлеровият гений като че ли се проявява едва сега: половината от работите му са създадени при пълна слепота! (Страниците на 56-те му работи от 1776 г. са толкова, колкото и на 19-те работи от 1751 г., а именно 1000.)

Последният период на Ойлер започва с първата голяма творба *Пълно ръководство по алгебра*, създадена по време на ослепяването му. Ойлер диктува тази работа нарочно на един необразован шивашки калфа, за да може непосредствено да провери дали текстът е разбираем. По мнението на сина му Йохан Албрехт този педагогически експеримент се увенчава с успех, тъй като шивачът се научава да решава сложни алгебрични задачи без чужда помощ. Книгата напредва стъпка по стъпка до най-трудните проблеми. Книгата е преведена на много езици, а Лагранж написва към нея ценни допълнения. (Тиле, 1985)

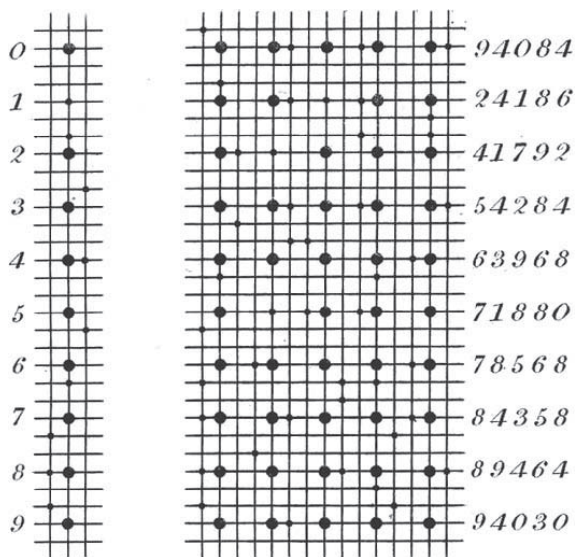
Ойлеровият работен ден започвал с четене (с помощта на негов помощник) на кореспонденция, вестници и математически работи. След това се заемал с някой проблем и помощникът записвал Ойлеровите изводи. На другия ден помощникът донасял готов написан проект, който Ойлер изглаждал до вид, готов за печат. Така Ойлер продължавал да работи безспирно и слепотата само увеличавала славата му. (Замфиров, 2009)

Друг сляп математик, представител на английската школа, е Никълъс Саундърсън, роден в Гърлстоун, Йоркшир, през 1682 година. На една година загубва зрението си заради едра шарка, а образованието на сляпо момче по това време е било изключително трудно. Въпреки това, Никълъс Саундърсън получава много добро образование – посещава училището в близкото градче Пенистън (http://en.wikisource.org/wiki/Saunderson,_Nicholas_%28DNB00%29).

През 1707 г. познанията на Саундърсън по математика са толкова големи, че много от приятелите му го окуражават да отиде в Кеймбридж. Скоро Саундърсън започнал да преподава лекции по хидростатистика, механика, оптика и астрономия на голям брой студенти. Те се тълпяли около него, впечатлени от невероятните му умения да преподава. В Кеймбридж се говорело, че той е учител, който не ползва очите си, но учи другите да използват техните.

Човек може с основание да се запита как Саундърсън можел да извършва сложни математически изчисления, без да има възможността да вижда. Тези пресмятания не само включвали сложни математически изрази, но също и сложни аритметични изчисления. Загубвайки едно от сетивата си, на Саундърсън му се налагало да разчита на другите си сетива – слухът му позволявал да: „измери размера на стая и отстоянието му от стените и разпознаваше местата, на които се намира по звуците им“. (http://en.wikisource.org/wiki/Saunderson,_Nicholas_%28DNB00%29).

Той се възползвал от чувството си за допир, когато изобретява един калкулатор, който да му помага в работата му (фиг.1). Калкулаторът бил направен на базата на играта крибидж – състои се от дъска с дупки, в които могат да бъдат поставени клечки. Всяко число от 0 до 9 се представя от позицията на голямата и малката клечка в един квадратен ред, а цифрите две, три или по-големият брой цифри се изобразяват чрез поставянето на 2, 3 или по-голям брой квадрати в един хоризонтален ред. Поставянето на едно число (редица квадрати) над друго му позволявало да извършва аритметични изчисления.



Фиг.1. Калкулаторът на Саундърсън

Геометрията е предметът, който Саундърсън изучавал най-много. Геометрията изисква да се вземат под внимание геометричните фигури. За тази цел той използвал механично устройство, подобно на неговата дъска за смятане. То също представлявало дъска с дупки и клечки, но този път той използвал връзка, която увива около клечките, за да пресъздаде геометрични форми, които можел да изучава, използвайки добре развитото си усещане за допир.

Няколко слепи математици са руснаци. Най-известният от тях е Лев Симеонович Понтрягин (1908–1988), който ослепява на четиринадесет годишна възраст в резултат на злополука. Неговата майка поема отговорността за образованието му, и въпреки липсата на математическо образование или знания, тя чете на глас научни трудове на сина си. Заедно намират начин да се справят с математическите символи, които срещали в математиката. Когато го приемат в Университета в Москва през 1925 г. на 17-годишна възраст, става очевидно, че Понтрягин е математически гений, и хората били поразени от способността му да запомня сложни изрази, без да разчита на записки. Така той се превръща в един от именитите членове на Московския факултет по топология, който поддържа връзки със Запада по време на съветския период. Най-влиятелната му работа е приносът му за теорията на топологията и хомотопията (непрекъснатата деформация на едно изображение в друго), но също така има и важни приноси за приложната математика, включително и теорията на управлението (<http://ega-math.narod.ru/LSP/ch8.htm#с>).

Франция също има отлични слепи математици. Един от най-известните е Луи Антоан (1888–1971), който загубил зрението си на 29-годишна възраст през Първата световна война. Лебег е този, който предлага на Антоан да изучава дву- и триизмерна топология, до известна степен защото по това време нямало толкова много документи в областта и отчасти защото „с подобно проучване очите на духа и навика на концентрацията ще заместят изгубеното зрение“.

СЛЕПИТЕ МАТЕМАТИЦИ НА ХХ И ХХІ В. – ПРОБЛЕМИ И РЕШЕНИЯ

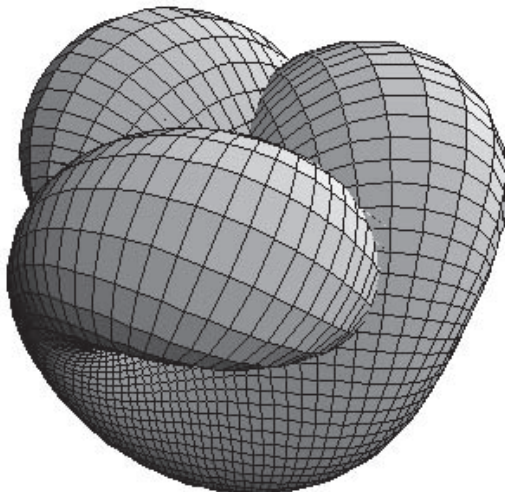
Бернар Морен – обръщане на сферата

Историята за личния живот на Б. Морен е доста завладяваща – роден през 1931 г. в Шанхай, където баща му работи в банка. Морен се разболява от глаукома в ранна възраст и е заведен във Франция за лечение. Той се завръща в Шанхай, но тогава ослепява напълно на шестгодишна възраст. И все пак той пази свои снимки от годините, в които е все още зрящ и си припомня, че като дете имал силен интерес към оптичните явления. Ранните му визуални спомени са особено живи, защото докато расте, те не се заменят с други изображения.

След като ослепява, Морен напуска Шанхай и се връща във Франция за постоянно. Там той се обучава в училище за слепи до петнадесет годишна

възраст, когато влиза в общообразователно училище. Той се интересува от математика и философия, но баща му, мислейки, че синът му няма да се справи с нея, насочва Морен към философията. След като няколко години учи в Школата *École Normale Supérieure*, Морен се разочарова от философията и се премества, за да учи математика. Учи при Анри Картан и се присъединява към Националния център за научни изследвания като изследовател през 1957 година (Jackson, 2002).

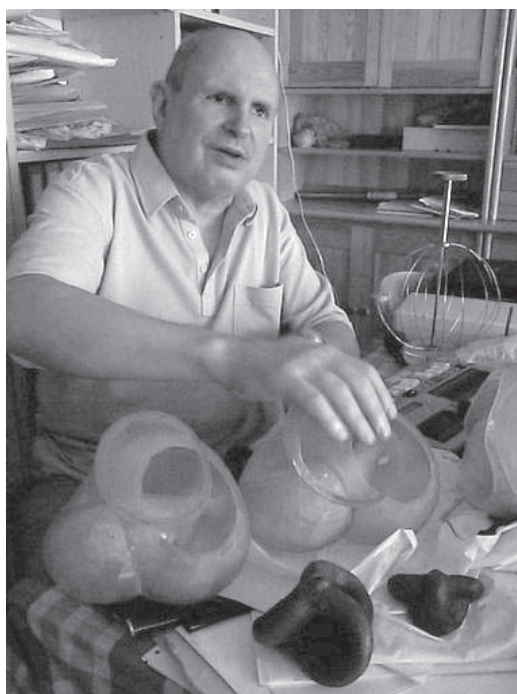
Б. Морен пръв параметризира експлицитно повърхнината на Бой (фиг. 2).



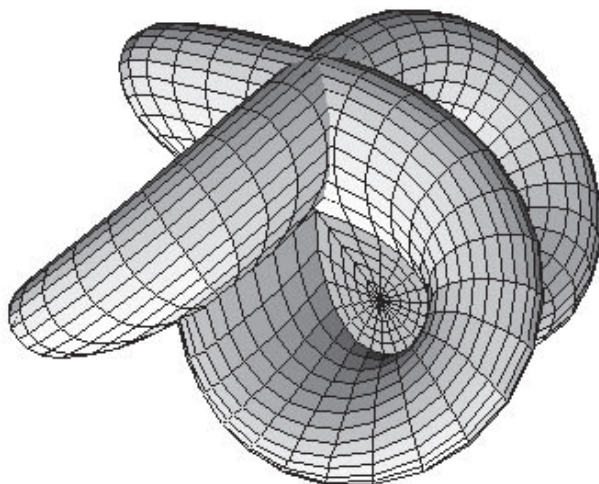
Фиг. 2. Повърхнината на Бой

Морен вече бил известен със своето обръщане на сферата (фиг. 3) и прекарва две години в Института за академични изследвания, докато завършва докторската си степен през 1972 г. под ръководството на Рене Том. Морен прекарва по-голямата част от кариерата си в преподаване в Университета в Страсбург и се пенсионира през 1999 год.

В началото на 1960 г., Арнолд Шапиро създава начин за обръщане на сфера, но никога не го публикува. Той обяснява метода си на Морен, който вече бил започнал разработването на собствени подобни идеи (George and Morin, 1980). Физикът Марсел Фройсарт също се интересува от проблема и предлага ключово улеснение за Морен. Благодарение на сътрудничеството си с Фройсарт, през 1967 г. Морен показва първи хомотопия, която извършва обръщане на сфера (Phillips, 1966) (фиг. 4).



Фиг. 3. Б. Морен и модели на повърхнината на Бой



Фиг. 4.

Емануел Жиру – съхрани геометрията в ума си

Жиру е слеп от 11-годишен. Забелязва, че много слепи математици работят или са работили в сферата на геометрията. Но защо геометрия, най-визуалната от всички области на математиката? „*Изисква просто мислене*“, отговаря Жиру. Той обяснява, че в математическия анализ например, човек трябва да извършва изчисления, в които записва ред по ред какво прави. Това е сложно при брайловото писмо: писането на брайл става с помощта на създаване на различни комбинации от шест релефни точки, а четенето става чрез докосване на получения релефно-точков шрифт. Поради тази причина дългите поредици от изчисления е трудно да се запишат. За разлика от това „*в геометрията информацията е много концентрирана, тя е нещо, което можеш да съхраниш в ума си*“, казва Жиру (Jackson, 2002). Това, което той си представя не са точно изображения, както той казва, а възможност за осигуряване на начин за представяне на математически обекти.

На една конференция през юли 2001 г., Емануел Жиру представя лекция за новата си работа, озаглавена „*Контактни структури и разтваряне на отворена книга*“. Въпреки слепотата на Жиру – или може би заради нея – той дава най-ярката и най-добре организираната лекция на едноседмичното заседание. Той седи до един проектор и докато поставя диалогивите един след друг, става ясно, че знае точно какво има на всеки един от тях. Той използва ръцете си, за да илюстрира схематично точното описание на това как да се добави геометричен обект до границата с друг. След това някои от публиката си спомнят други лекции на Жиру, в които описва с голяма яснота някои математически феномени като че ли се развива действие от филм. „*Отчасти това е моят начин на правене на нещата, моят стил, за да се опитам да бъда колкото се може по-ясен*“, казва Жиру. „*Но също така често съм изключително разочарован, защото другите математици не обясняват какво пишат на дъската*“ (Jackson, 2002). По този начин яснотата на лекциите се оказва, до известна степен, реакция срещу трудните за разбиране лекции на зрящи колеги, които се измъкват, като казват, че са слабо организирани.

Лорънс Багет – предизвикателствата на математическия анализ

Не всички слепи математици са се насочили към геометрията. Освен огромните предизвикателства, които математическият анализ предоставя на слепите хора, има и редица математици сред слепите, които се занимават именно с това. Един от тях е Лорънс Багет, който работи във факултета на Университета в Колорадо в Боулдър в продължение на 35 години. Сляп от 5-годишен, Багет още като младеж харесва математиката и установява, че може да направи много неща наум. Той никога не научава стандартния алгоритъм за деление с остатък, тъй като е прекалено тровав в прилагането на брайловото писмо. Вместо това той измисля свои собствени начини да извършва деление. Тъй като не съществуват много учебници на брайлово писмо, той е зависим

от майка си и съучениците си, които му четат. Първоначално той планира да стане адвокат, „защото това работят слепите хора в тези дни“ (Jackson, 2002). Но след като го приемат в колежа, решава да учи математика.

Багет казва, че никога не бил много добър в геометрията и не може лесно да визуализира сложни топологични обекти. Когато се занимава с математика, той понякога визуализира формули и схеми, предполагащи образи. А когато му хрумват идеи, понякога си води бележки на брайл, но това не се случва много често. „Опитвам се да ги кажа на глас“, обяснява той. Работата със зрящ колега помага, защото той може по-лесно да търси препратки или да разбере какво значи нотацията, в противен случай Багет казва, че сътрудничеството е същото като между двама зрящи математици (Jackson, 2002).

Багет не намира за необикновена възможността да изчислява наум. „Моето усещане е, че зрящите математици могат да направят много и с техните глави“, отбелязва той, „но е удобно да пишат на лист хартия“. Една история илюстрира мнението му. На една среща посред зима в Полша, на която присъства Багет, светлините в лекционната зала изведнъж спират. Става абсолютно тъмно. Независимо от това, преподавателят казва, че ще продължи. „Той пише интеграли и преобразуване на Фурие, а хората ги разбираха“ припомня си Багет. „Това доказва една гледна точка: нямате нужда от черна дъска, но поне е удобно приспособление“ (Jackson, 2002).

Слепите професори по математика трябва да се съобразяват с новите методи за преподаване. Някои пишат на черната дъска чрез изписването на първия ред на нивото на очите, следващия на нивото на устата, следващия на нивото на шията и така нататък. Багет използва черната дъска, но за да води темпото на лекцията, а не за системно предоставяне на информация, която се очаква студентите да запишат. В действителност той им казва да не преписват това, което той пише, а по-скоро да запишат това, което казва. „Моята работа на дъската е само опит да направя тази лекция колкото е възможно по-нормална“, отбелязва той. „Много от студентите мислят, че трябва да учат по различен начин в моите лекции, и го правят“ (Jackson, 2002).

Ясно е, че отдадеността на Багет към преподаването и загрижеността му за студентите преодоляват всички ограничения, наложени от неговото увреждане.

Норберто Салинас – новите комуникации

Слепият 10-годишен аржентинец Норберто Салинас открива през 1950 г., точно като Багет, че стандартната професия на слепите хора е правото (Jackson, 2002). По това време не е имало материали на брайл по математика и физика, но родителите му четат на глас и пишат вместо него. Баща му, строителен инженер, пита приятелите си по математика и физика в университета в Буенос Айрес дали синът му може да се яви на изпит и да бъде приет в университета. След като Салинас получава най-високата оценка на изпита, университетът се съгласява да го приеме.

Салинас преподава известно време математика в Перу и след това отива в САЩ, където получава докторска степен в Университета в Мичиган. Днес той преподава във факултета на университета в Канзас.

Салинас твърди, че често води записки на брайл, стъпка, което му помага да усвои материала. Той разработва своя собствена версия на брайлово писмо за математически символи и през 1960 г. помага в разработването на стандартни кодове за представяне на такива символи на испанското брайлово писмо (Jackson, 2002). В Съединените щати стандартният код за математически символи на брайлово писмо е кодът на Немет, разработен през 1940 г. от Ейбрахам Немет, слеп математик и професор по компютърни науки, в момента пенсионер.

Ейбрахам Немет – кодът на Немет

Самият Немет споделя, че по време на първите си години на изучаване и преподаване по математика разбрал, че не съществува адекватна система за представяне на сложни математически понятия на брайл. Затова решава да изобрети своя собствена система. В крайна сметка тя става много ефективно средство и през 1952 г. системата е публикувана като Кодът на Немет за брайлова математика (The Nemeth Braille Code For Mathematics and Science Notation, 1978).

a. The base-line indicator must not be used to return to the base line from a numeric subscript if the subscript indicator has not been used before the numeric subscript.

(1) $(x_1 + 1)$ (base-line indicator not required before the plus symbol)

(2) $(x_1 y_1 + x_2 y_2)$ (base-line indicator not required after any of the numeric subscripts)

b. The base-line indicator must not be used before a right enlarged grouping symbol if this symbol either is separated from its preceding material by one or more spaces, or if the material which precedes the right grouping symbol is not the end of an expression.

(1) $\left\{ \begin{array}{l} u = x^2 \\ v = x^2 + y^3 \end{array} \right\}$










































(2) $\left| \begin{array}{l} f(x, y) \quad x^{2k} + y \\ g(x, y) \quad x^{2l} - y \end{array} \right|$

c. A level indicator must not be used before any closing grouping symbol which is drawn in.

(1) $\left| \begin{array}{l} 1 \quad 1 \quad 1 \\ x \quad y \quad z \\ x^2 \quad y^2 \quad z^2 \end{array} \right|$

Фиг. 5. Кодът на Немет за степени и системи

Самият Немец използва създаденият от него код по особено интересен подход. „Много сложните формули записвах на карти – споделя той, които подреждах на малка купчинка в левия джоб на якето си в реда, в който планирах да ги представя. В подходящия момент аз небрежно се приближавах до дъската и слагах лявата ръка в джоба си, прочитях формулата от най-горната карта и я записвах с дясната си ръка върху черната дъска. Това впечатляваше студентите и ги караше да се замислят колко голям гений съм, и затова се опитах да не ги разочаровам.“ (<http://www.nfb.org/images/nfb/publications/books/kernel1/asthetwignisbent.html>)

Up-pointing		
Circle		
Diamond		
Ellipse (oval)		
Hexagon		
Irregular		
Regular		
Intersecting Lines		
Is Parallel To		
Is Not Parallel To		
Is Perpendicular To		
Is Not Perpendicular To		
Parallelogram		
Pentagon		
Irregular		
Regular		
Quadrilateral		
Rectangle		
Rhombus	 or 	
Square		
Star		
Trapezoid		

Фиг. 6. Кодът на Немец за геометрични фигури

Кодът на Немет се състои от обичайните шест брайлови точки и техните комбинации, които изразяват числа и математически символи, използвайки специални индикатори, които да отделят математическия материал от текстовия. Текстовият брайл очевидно не е подходящ за представяне на технически материал, защото не дава представа дори за най-общите технически символи, дори целите числа трябва да бъдат представени с кодовете за буквите ($a = 1$, $b = 2$, $c = 3$ и т.н.). Кодът на Немет е труден за научаване, защото същите символи, които означават нещо в текстовия брайл, имат различно значение в кода на Немет. Въпреки това играе изключително важна роля за слепи хора и помага, особено на учениците, да получат достъп до научни и технически материали.

ОБСЪЖДАНЕ

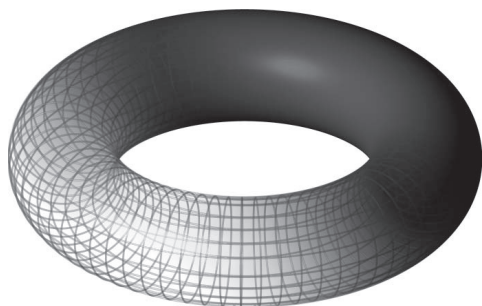
Лесно е да се разбере как добронамерените хора, които знаят малко за математиката, могат да допуснат, че техническата система за означаване на този предмет ще създаде непреодолима бариера за незрящите хора. Но всъщност математиката в някои отношения е по-достъпна за слепите, за разлика от други професии. Една от причините е, че математиката изисква по-малко четене, тъй като писането по математика е компактно в сравнение с други видове писане. „*В математиката, отбелязва Салинас, прочитате няколко страници и получавате много материал за размисъл*“ (Jackson, 2002). Освен това, слепите хора често имат афинитет към творческото, платоничната област на математиката. Например Морен отбелязва, че на зрящите студенти обикновено се преподава по такъв начин, че когато те мислят за пресичането на две равнини, те виждат равнините като двумерни образи, нарисувани върху лист хартия. „*За тях геометрията са тези образи*“, казва той. „*Те нямат никаква идея за равнини, съществуващи в естественото им пространство*“ (Jackson, 2002). Тъй като незрящите студенти не използват чертежи, то е естествено за тях да мислят за равнините по абстрактен начин“.

Морен смята, че има два вида математическо въображение. Единият вид, който той нарича „подобен на времето“, се занимава с информацията чрез преминаване през поредица от стъпки. Това е видът въображение, което позволява да се извършват дълги изчисления. „*Никога не съм бил добър в изчисленията,*“ отбелязва Морен, а слепотата задълбочава тази трудност. Това, в което той изпъква, е друг вид въображение, което нарича „подобие на пространство“ и което дава възможност на човека да разбере цялата информация наведнъж (Jackson, 2002).

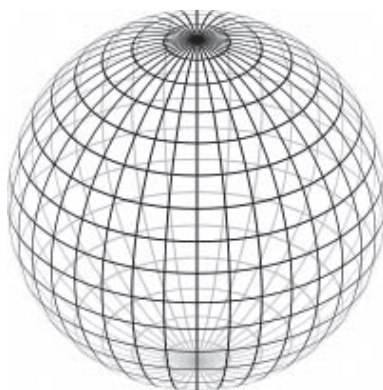
Това, което е трудно при визуализирането на геометрични обекти е, че човек има тенденцията да вижда обектите само отвън, а не отвътре, което може да бъде много сложно. С концентрираното мислене за две неща наведнъж, Морен е развил способността за преминаване отвън навътре, или от една „стая“ в друга. Този вид пространствено въображение изглежда по-малко зависимо от визуалните преживявания, отколкото от тактилните такива. „*На-*

шето пространствено въображение е предопределено от манипулирането с обектите“ казва Морен. „Извършват движения с обекти чрез ръцете си, а не с очите си. Така че, дали сте отвън или отвътре е нещо, което наистина е свързано с действията ви върху обекта“ (Jackson, 2002). Тъй като е свикнал много с тактилната информация, Морен може за години напред да запамети формата на даден модел, с който е работил и е държал в ръцете си.

Алексей Сосински посочва, че не е толкова изненадващо, че много слепи математици работят в областта на геометрията (Sossinski, 1999). Пространствените способности на един зрящ човек се основават на мозъка, който анализира двумерно изображение, което се проектира върху ретината, от триизмерния ни свят, а пространствените способности на слепия човек се основават на мозъка, който анализира информацията, получена чрез усещането за допир и чрез слуха. И в двата случая мозъкът създава гъвкави методи на пространствено представяне на базата на информация от сетивата. Сосински (Sossinski, 1999) отбелязва, че проучванията на слепи хора, които са възвърнали зрението си, показват, че способността да се възприемат някои основни топологични структури, като например колко дупки има даден предмет, е вероятно вродена. „Така че един слеп човек, който е възстановил зрението си, в началото не може да направи разлика между квадрат и кръг,“ пише Сосински. (Sossinski, 1999) Той просто вижда тяхната топологична равностойност. От друга страна, той веднага забелязва, че торът (фиг. 7) не е сфера (фиг. 8) (Sossinski, 1999).



Фиг. 7. Тор



Фиг. 8. Сфера

Всъщност тор е ротационна повърхнина с форма на геврек, описана при завъртането на окръжност около ос, лежаща в нейната равнина (Физико-математическа и техническа енциклопедия). Сферата е частен случай на тор, получен при ос, преминаваща през центъра на окръжност (Чобанов, 1995).

Сосински (Sossinski, 1999) отбелязва също, че зрящите хора понякога имат погрешни схващания за триизмерното пространство поради несъответ-

стващата и подвеждаща двумерна проекция на пространството върху ретината. „Слепият човек (чрез другите си сетива) има недоформирана тримерна интуиция за пространство“, казва той (Sossinski, 1999).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Независимо от трудностите, които срещат слепите хора у нас, особено по отношение на навлизането в света на математиката, в нашата страна също се срещат слепи математици – например н. с. Пенка Атанасова, години работила в Института по механика на БАН. Също така в двете училища за деца с нарушено зрение във Варна и София учителите по математика – Елиза Папазян и Етиен Тодоров, са хора с нарушено зрение.

Всичко това показва, че не съществуват реални ограничения за човешките възможности. Границите се намират само в съзнанието ни и те, а не физическите или ментални нарушения, поставят непреодолими бариери пред хора, които са таланти, могат да реализират изумителни постижения и имат дарба в трудни и абстрактни области на познанието като математиката – област, която за мнозина от „нормалните“ и „здрави“ хора е недостижима.

ЛИТЕРАТУРА

- Декарт, Р.* Рассуждение о методе с приложениями. Диоптрика, метеоры, геометрия. М.: АН СССР, 1953.
- Замфиоров, М.* Трънлив е пътят към звездите – силата на (не)възможното – II. Сп. Специална педагогика, декември 2009, 18–22.
- Понтрягин, Л.* Жизнеописание Льва Семёновича Понтрягина, математика, составленное им самим. Рождения 1908 г., Москва. (available at <http://ega-math.narod.ru/LSP/ch8.htm#с>)
- Тиле, Р.* Леонард Ойлер. С., 1985.
- Физико – математическа и техническа енциклопедия (Р-Я). С., 2008.
- Чобанов, И* и др. Лексикон Математика. С., 1995.
- Baker, H.* Saunderson, Nicholas Dictionary of National Biography, 1885-1900, Volume 50 (available at http://en.wikisource.org/wiki/Saunderson,_Nicholas_%28DNB00%29)
- George, K. and B.Morin.* Arnold Shapiro’s eversion of the sphere. Mathematical Intelligencer 2, no. 4, 1979/80.
- Jackson, Al.* The World of Blind Mathematicians. Notices of the American Mathematical Society. November, Volume 49, Issue 10, 2002.
- Jacobson, R. et al.* Rethinking theories of blind people’s spatial abilities (available at <http://garnet.acns.fsu.edu/~djacobso/haptic/nsf-und/3theory.PDF>.)
- Phillips, A.* Turning a surface inside out, Scientific American, May 1966.
- Shandrow, D.* They didn’t want me to go to school (available at <http://www.nfb.org/images/nfb/publications/books/kernel1/asthetwigsbent.html>)
- Sossinski, A.* Noeuds: Genese d’une Theorie Mathematique, Seuil, 1999.
- The Nemeth Braille Code For Mathematics and Science Notation. 1972 Revision. American Association for the Blind, Kentucky, 1987.

Студията е предадена за включване в Годишника
през м. март 2011

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 104

ТЕОРЕТИКО-ДИАГНОСТИЧНИ ПОСТАНОВКИ В ДЕТСКАТА НЕВРОПСИХОЛОГИЯ И МЯСТОТО ИМ В АНАЛИЗА НА НАРУШЕНИЯТА В РАЗВИТИЕТО

НЕЛИ ВАСИЛЕВА

СУ „Св. Кл. Охридски“, ФНПП, катедра Специална педагогика

Нели Василева. ТЕОРЕТИКО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ПОСТАНОВКИ ДЕТСКОЙ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ И ИХ МЕСТО В АНАЛИЗЕ РАЗВИТИЙНЫХ НАРУШЕНИЙ

Резюме: Материал рассматривает актуальные проблемы современных наук о детском развитии. Он акцентирует на место и роль теоретических и диагностических разработок детской нейропсихологии при анализе механизмов различного типа психического дизонтогенеза и разработке терапевтических стратегий. Прослеживается развитие детской нейропсихологии и ее диагностического инструментария, как и основные принципы, на которых основывается нейропсихическое развитие ребенка. Представлены разработки современных авторов разных школ в плане обобщения экспериментальных данных и методов нейропсихологической диагностики в целях анализа механизмов неполноценного развития детей.

Neli Vasileva. THEORETIC AND DIAGNOSTIC FORMULATIONS IN THE CHILD NEUROPSYCHOLOGY AND THEIR PLACE IN THE DEVELOPMENTAL DISORDERS' ANALYSIS

Abstract: The present study considers current problems of the contemporary sciences focused on the child development and emphasizes the place and the role of the theoretic and diagnostic treatments. Both the analysis of the mechanisms of the different types of the psychological dysonthogenesis and the elaboration of the therapy strategies are highlighted. The progress of the child neuropsychology and its diagnostic tolls as well as the basic principles of the child neuropsychic development are observed. Different schools' elaborations, generalized experimental data, and neuropsychological diagnostic methods which aim analyses of the mechanisms of the child developmental disorders are represented.

ИСТОРИЧЕСКО РАЗВИТИЕ НА ДЕТСКАТА НЕВРОПСИХОЛОГИЯ

Детската невропсихология е наука за процесите на формиране на мозъчната организация на психичните функции. През последните години тя придобива все по-голяма популярност като метод на синдромен анализ на различни случаи на психическа дизонтогенеза при децата, свързани с определена мозъчна недостатъчност (органична или функционална).

Теоретико-практическите разработки от позициите на невропсихологичния подход се използват все по-често в диагностиката и терапията на редица комплексни нарушения в детското развитие – специфично езиково нарушение, дислексия на развитието, хиперактивност и дефицит на внимание. Този факт е естествено следствие от тенденцията към интеграция на теоретични принципи и изследователски подходи между близки научни области, каквито са специалната психология, клиничната логопедия и невропсихологията. Тези науки имат общи исторически корени и въпреки разграничаването им в средата на ХХ век, през последните години се наблюдава тенденция на сближаване между тях. Обяснение на този факт е повишеният интерес към изследване на ранните периоди във формиране на висшите психични функции и особено на езика. Така например динамичното развитие на логопедията и детската невропсихология води до често заимстване на невропсихологичния подход при диагностика и терапия на детските езикови нарушения и дислексията. В основата на това стои засиленият интерес към изучаване на мозъчните механизми на нормалното психично и езиково развитие, описание на различни синдроми на отклонение от него, както и разработване на адекватни диагностични и терапевтични стратегии.

Наблюдаваната днес тенденция на взаимовръзка между близки научни области с акцент върху детската възраст става възможна след като през 70-те години на ХХ век детската невропсихология започва да се развива като самостоятелен дял. Нейното обособяване има за теоретична основа разработките на Л. С. Виготски (1982), който още през 30-те години на ХХ век издига тезата за специфично проявяваща се симптоматика у деца и възрастни при аналогична локализация на увредата в мозъка, както и за съществени различия в структурата и взаимовръзките между мозъчните системи през различните периоди от развитието.

Една от първите разработки в областта на детската невропсихология излиза през 1963 г. под ръководството на Д. Ерхард и представява изследване на когнитивни, перцептивни и моторни функции при две групи деца на 3-, 4- и 5-годишна възраст – група с нормално психично развитие и група с мозъчни увреди (по Э. Г. Симерницкая, 1982). Първият извод, който авторите правят, е за наличие на достоверни разлики между резултатите на децата от двете групи, а вторият се опира на факта за различно проявление на комбинациите от симптоми в случаи на мозъчна увреда при деца и възрастни. В същото време

за родоначалник на западната детска невропсихология се приема R. M. Reitan, който през 70-те години на XX век разработва и апробира тестова батерия от 27 задачи за изследване на деца на възраст 9–14 години, която по-късно е адаптирана и за по-малки деца (5–8 години). Изследвания с тази тестова батерия, известна като батерия на Halstead-Reitan, **потвърждават факта, че интеркорелацията на симптомите при децата и възрастните има различен характер**, което от своя страна говори за различни прояви на нарушенията в психичните функции през отделните периоди (Л. Т. Попова, 1972). Същата батерия през 80-те години на XX век е изместена постепенно от невропсихологичната батерия за деца Лурия – Небраска (С. J. Golden, 1981).

Както отбелязва Hartlage L. C. (2002), **изследванията в детската невропсихология** набират скорост в периода 1950–2000 година. Започвайки развитието си с акцент върху нервнокогнитивните корелати при възрастни, през 70-те години на XX век разработките в невропсихологията се ориентират и към детската възраст. В същото време, в началото на своето развитие, детската невропсихология се отличава с директно копиране на концепциите на възрастната. Постепенно обаче става ясно, че разработените модели за възрастни не са приложими за деца. Доказателство за това е самият факт, че невропсихологичният профил се променя в рамките на самата детска възраст. Както отбелязва L. C Hartlage, невропсихологичният репертоар при деца на 2 и 7 години силно се различава, което говори за големи промени в структурно-функционалната организация на детския мозък през тези пет години. Според него разширените познания за връзката мозък-поведение при децата типизира въпроси за същността и механизмите на такива състояния като „минимални мозъчни дисфункции“, „дефицит на внимание“, „дисфункции в ученето и поведението“, които генерират и специализирана намеса под формата на обучителни програми.

В рамките на руската невропсихология Э. Г. Симерницкая (1985) прави систематизирано изследване на деца с локални мозъчни увреди във възрастовия параметър 5–15 години. Тя установява, че през различните периоди на онтогенезата, увредите в едни и същи мозъчни структури не се проявяват еднакво, а се манифестират с различни комбинации от водещи симптоми. На тази основа Симерницкая отделя три възрастови групи – 5–7 г., 7–12 г., 12–15 г., всяка от които се характеризира със своя специфика на симптомите. Авторката подчертава, че максимални разлики от симптоматиката при възрастни показват децата от първата група (5–7 години). Така например увредите в лява хемисфера при тях не водят до типичната при възрастни афазична симптоматика. Обратно, увредите в дясна хемисфера при децата много по-често имат като следствие нарушения във вербалната памет и възприятието на вербален материал, каквито не се наблюдават при възрастни. Събраните факти говорят за качествено различни процеси на интерхемисферно взаимодействие и хемисферна асиметрия в детска възраст като проява на характерното за нея динамично развитие.

Началото на задълбочени системни разработки в областта на детската невропсихология се свързва с името на А. Р. Лурия (1973) и неговите последователи от руската школа (Э. Г. Симерницкая, 1985; 1991; Е. Д. Хомская, 1986; Л. С. Цветкова, 2001; 2002; А. Н. Корнев, 1997; Т. В. Ахутина, 1998; 2001; А. В. Семенович, 2002), както и с редица представители на западноевропейската и американска школи (М. Critchley, 1970; D. Bakker, 1972; H. W. Gordon, 1980; S. Mattis, 1981; C. J. Golden, 1987; M.H Johnson, 1997; I. S. Baron, 2004).

Както отбелязва Т. В. Ахутина (2001), днес активното разпространение на невропсихологичните методи при изследване на детската популация се подкрепя от голям брой специалисти. Според нея, ориентацията към невропсихологичния диагностичен инструментариум се налага от промяната в целите на анализа на психичното развитие на децата – от чисто диагностични към прогностични, от констатация на дефицита (нарушението) към описание на синдрома и изработване на адекватни стратегии за терапия. Тук следва да се подчертае, че само стандартизирани невропсихологични методи са в състояние да помогнат при решаване на някои основни задачи на логопедията, специалната педагогика и специалната психология, сред които:

- Регистриране на силните и слабите компоненти на висшите психични функции на детето;
- Прогнозиране на влиянието на непълноценните механизми при преработка на информацията върху бъдещото развитие на психичните функции на детето и неговото обучение;
- Формулиране на хипотези и стратегии за адекватна на нарушението система на терапия.

Доказателство за интеграцията между отделните научни области е разработването на съвременни методи за анализ на психофизиологичните особености през отделните възрастови периоди от развитието и съобразяване с тях на съдържанието и насоките на учебния процес. Въпросът за използването на психофизиологичните и невропсихологичните познания за нуждите на училищното обучение се поставя от А. Р. Лурия и Л. С. Цветкова още през 60-те години на XX век. Т. П. Хризман (1991) отива по-далеч, като предлага да се обособи и ново научно направление – невропедагогика, целта на което да бъде изучаване на възрастовата динамика на психофизиологичните особености на децата и тяхното отчитане при структуриране на съдържанието и методите на обучение. Според авторката, това ще доведе до адекватно на мозъчното развитие и когнитивните възможности на децата оптимизиране на учебния материал и неговото пълноценно възприемане.

Друг факт в подкрепа на казаното е, че през последните години към нарушенията в детското езиково и речево развитие все по-често започват да се прилагат критерии и стратегии, базирани на широки концептуални рамки и обединяващи данни от други научни области. Доказателство за това са раз-

работките на някои американски учени в областта на неврогенетиката, посветени на фамилни изследвания в случаи на нарушения в детското езиково развитие и в огромяването (J. W. Gilger, Susan E. Wise, 2006). Същите доказват наличие на генетични корелации между самите нарушения в езика и трудностите в ученето, предвид на което езиковите и четивните нарушения при децата се разглеждат като самостоятелни фенотипове. Изнасят се и данни за различни връзки на детските езикови нарушения в региона на седма хромозома (J. B. Tomblin, E. Smith, 1997), който има отношение и към нарушенията от аутистичния спектър.

Като цяло, авторите изхождат от тезата, че всички когнитивни способности имат генетичен компонент, тъй като отразяват функционирането на мозъка като биологичен орган. На основата на специално разработен модел се показва, че гените и средата си взаимодействат по сложен начин, което води до извода за генетични и социални ефекти върху развитието на мозъка и психичните функции. Същата теза е подкрепена с изследване на голяма група близнаци (twin studies) на 2-годишна възраст, данните от което потвърждават влиянието на генетични и социални фактори върху речевите възможности на децата (P. S. Dale, E. Simonoff et al., 1998). Изводът е, че децата с нарушено развитие на експресивния език са част от самостоятелна група с мултифакторна етиология и се различават съществено от индивидуалните варианти при нормално езиково развитие. Изтъква се наличието на специфични гени, обуславящи риска от езикова патология, които гени нямат връзка с езиковите умения на деца в норма. Особена диагностична стойност има заключението на посочените автори относно ролята на генетичните условия и семейната среда за развитието на детето в ранна възраст. Според него, социалните влияния (семейна среда, общуване) се отразяват в по-голяма степен върху индивидуалните варианти в рамките на речевата норма и не са сред водещите причини за закъснение в езиковото развитие. Обратно, генетичните (биологични) фактори са сред водещите в онези случаи, в които се наблюдава сериозно нарушение в речевата онтогенеза. Уточнява се също, че повече от половината нарушения в езиковото и речево развитие се дължат на генетични влияния. В тази връзка, J. W. Gilger & Susan E. Wise (2006) изразяват мнение, че гените и средата са отговорни за атипичния развитиен процес, който засяга мозъка и води до хетерогенни ефекти – децата показват различни невропсихологични профили, в които се съчетават езикови, речеви и когнитивни дефицити.

ТЕОРЕТИЧНИ И ЕКСПЕРИМЕНТАЛНИ ПОСТАНОВКИ НА ДЕТСКАТА НЕВРОПСИХОЛОГИЯ

Както отбелязахме по-горе, на съвременния етап от развитието на науките, логопедията, специалната психология и детската невропсихология показват тенденция към максимално сближаване. До голяма степен то се обяснява с

общото поле на изследване, свързано с механизмите, симптоматиката и акцентите на терапия при деца с нарушения в езиковите и в други висши психични функции (гнозисни и праксисни). При анализа на нарушенията и при оценка на степента на дефицитите задължително се отчитат механизмите и хронологията на нормалното езиково и психично развитие. През последните години същите са обект на засилен интерес от изследователи в областта на детската невропсихология. Голям брой експериментални разработки в логопедията и специалната психология, посветени на когнитивното функциониране при деца и ученици с форми на речева и друга психическа дизонтогенеза, говорят за различна степен на забавено формиране на техните гнозисни, праксисни и езикови функции. Напълно естествено е обективен отговор за възможните механизми на тези нарушения да даде детската невропсихология, опирайки се върху събрания експериментален материал и формулираните принципи на детското невропсихично развитие.

Едно от направленията в самата детска невропсихология е свързано с извеждане на закономерностите във формиране на висшите психични функции и тяхната връзка с етапите на развитие на структурите на детския мозък. **Водещ принцип в това развитие е този за хетерохронност на функциите, който предполага различна скорост на съзряване на отделните системи от организма. Диференцират се вътрешносистемна и междусистемна хетерохронност.** Вътрешносистемната се свързва с нееднаква скорост на формиране на различни по сложност компоненти в рамките на една функционална система, а при междусистемната се касае за различни срокове на формиране на отделни функционални системи през основните етапи на онтогенезата. Според принципа на хетерохронност психичните функции и навици на детето не се формират едновременно, а в различни периоди от детството и в строго определена последователност. **Същата зависи от степента на зрялост и готовност на мозъчните структури, отговорни за развитие на конкретната функция.** По този начин преустройството и усложняването на психичните функции става в определена хронология, при което всяка от тях има свой цикъл на развитие и своя „хронологична формула“. Така едни от функциите изпреварват с появата си други, които пък по-късно правят скок в качествен и количествен аспект. В същото време по-сложните функции (в частност езиковата) започват формирането си на основата на по-елементарните, но преди последните да са достигнали своя максимум.

В. В. Лебединский (1998) отбелязва, че външно погледнато, психичното развитие изглежда като плавен преход от простото към сложното, но ако се обърнем към вътрешните му закономерности, се оказва, че всеки нов етап от него се явява резултат от сложни междуфункционални преустройства. Формирането на отделните психофизиологични функции се реализира с различна скорост, като на определен възрастов етап едни от тях изпреварват в развитието си другите, но след това скоростта им на формиране се забавя. Обра-

тно, на следващия етап изоставашите функции показват тенденция към бързо развитие, което води до създаване на различни функционални връзки. Като типичен пример се посочва преустройството на речевата функция, която на по-късен етап „подчинява“ на себе си всички останали.

Това положение потвърждава издигнатата още през 30-те години на XX век от Л. С. Виготски теза за изпреварващото развитие (1982). Според нея, всяко по-сложно умение се придобива само тогава, когато по-простите не са усвоени докрай. По този начин всяко ново и по-високо в йерархията психично качество се заражда в дълбините на старото. Като му дава „живот“, старото качество продължава да се развива успоредно с него. Следователно всички линии на развитие, появили се в различен период, съществуват в едни и същи времеви рамки и взаимодействат помежду си, като се допълват. Така развитието на детската психика се осъществява на принципа на хетерохронност и асинхронност.

С асинхронния характер на психичното развитие се обяснява наличието на сензитивни периоди в развитието на функциите. В рамките на същите, участието на различни структури и отдели от кората се променя съобразно тяхното съзряване и усложняване. С асинхронния характер на развитието се свързва и динамиката в локализацията на една и съща функция в хода на мозъчното и психичното развитие на човека. Най-удивителното е, че на определен етап разнопосочните процеси в развитието се синхронизират. В резултат на това се създават сложни форми на психична дейност, повлияни от социалните условия.

Сред основополагащите принципи на детската невропсихология е и този за йерархичната организация на психичните функции. Според него по-елементарните от тях (гнозисни и праксисни) стимулират развитието на по-сложните – езиковите. В същото време, непълноценното формиране на елементарните функции мултиплицира в специфично нарушение на по-сложните. Пример за това са случаите на някои форми на специфични нарушения в писането (дисграфия), при които детето заменя букви с близки акустични характеристики. Същите се дължат на непълноценно развити операции на фонемна гнозис, който задължително участва в сложната функционална система на писането и провокира подобен вид устойчиви грешки.

През последните години бе формулирана и една друга закономерност на детското психично развитие, свързана с явлението „нулиране“ на функциите (Н. А. Ермоленко, И. А. Скворцов, 2003). Според авторите на теорията, развитието върви с качествени скокове, като преди всеки от тях детето става особено сензитивно към новото и едновременно с това „губи“ част от онези умения, които е придобило на предходния етап. Наблюдаваното явление се означава като „нулиране на функции“. Ярък пример за него е известната криза на третата годинка, когато бурното развитие на речта и мисленето води до отслабване на някои поведенчески навици. Същите се изразяват в нега-

тивни реакции, капризност, психомоторна възбуда, „инфантилно“ поведение, които противоречат на порасналите интелектуални възможности на детето. Отслабването („нулирането“) на предишните постижения в развитието носи временен характер и като правило организмът се справя с критичната ситуация, а линията на развитие постепенно се изправя. И. А. Скворцов определя това явление като „вираж на развитието“, който следва добре да се познава от специалистите, отговорни за развитието и възпитанието на детето през отделните възрастови етапи (предучилищен, училищен).

Невропсихологичният подход към анализа на психическата онтогенеза е насочен към разкриване на взаимовръзката между съзряващите мозъчни структури и формиращите се на тяхна основа психични функции, т. е. към проблемите на структурно-функционалната организация на релацията „мозък–психика“. Данните сочат, че всеки възрастов период от развитието се отличава със специфични неврофизиологични условия за формиране и функциониране на психиката, следствие от което е различното ниво на психични възможности на децата. От тази гледна точка, хармоничното взаимодействие между морфологичното съзряване на мозъчните отдели и социалните условия на развитие (в частност обучението), са задължително условие за нормалното училищно функциониране и адаптация на малките ученици.

Като отчита тези положения, Т. В. Ахутина (1998) приема, че от една страна, типичното за детската възраст постепенно и неедновременно съзряване на мозъчните структури се обуславя от взаимодействието на разнообразни биологични и социални фактори и е причина за неравномерното развитие на отделните психични функции. От друга страна, спецификата в развитието на мозъчните структури и различията в социалните условия на развитие са предпоставки за голямо разнообразие от индивидуални профили на психично развитие в рамките на една и съща възрастова популация.

Разнообразието от индивидуални варианти на развитие става все по-актуално за детската педагогика и психология, предвид нарастващия брой на т. нар. „особени деца“, които често са обект и на специално подпомагане. Във връзка с нуждите на развиващата терапия при деца със специфични нарушения в ученето, Т. В. Ахутина обосновава идеята за отделяне в рамките на детската невропсихология на самостоятелен раздел – невропсихология на индивидуалните различия. Според нея, разработването му ще позволи адаптиране и използване на невропсихологични методи и подходи в системата на масовото образование, където освен това върви интензивен процес на интеграция на деца с различни по характер развитийни нарушения.

Подобни възгледи споделят и някои американски автори, изучаващи взаимовлиянието между гените и средата при нормални детски популации (J. W. Gilger & Susan E; C. Addison Stone, 2006; M. Mody, 2006 и др.). Техните изводи могат да се обобщят до следните положения: нормалното развитие се отличава с неравномерно формиране на психичните функции, най-силно

изразено в периода на детството; наблюдаваните в норма случаи на дисоциация на отделни психични функции преминават по границите на нормалните механизми, като за разлика от не-нормата, при тях са налице достатъчни възможности за компенсация на различни функционални дефицити; в случаи на патология, водещото нарушение води след себе си дисфункции в надстро-яващите се над него системи, в резултат на което на висше психично равнище се наблюдава дифузна картина на дизонтогенеза; нарушенията в системната организация на висшите психични функции са по-динамични и за разлика от основно нарушения вертикал, се повлияват по-добре при терапия.

Така очертаните постановки категорично доказват нуждата от засилено разработване на адаптирани към детската възраст (предучилищна и ранна училищна) невропсихологични тестове, които най-ясно ще показват както случаи на значително изоставане от показателите на нормата, така и индивидуални варианти на психично функциониране в границите на нормата. Носителите на последните често се определят като „деца в риск“ или „деца със специфични нарушения в ученето“.

Следва да се подчертае, че вариативността в развитието на психичните функции при посочената категория деца не се дължи на мозъчна патология и има обратим характер, което в някои случаи се определя като „непостоянно психично развитие“. В други причините са микрофункционални мозъчни нарушения в работата на отделни структури, които водят до специфично за възрастта развитие и стихийно включване на компенсаторни механизми. И двата варианта на „особено“ развитие се разглеждат като гранични състояния, разполагащи се в рамките на възрастовата норма. По своите психични параметри децата със специфични езикови нарушения и дислексия също попадат в групата на граничните състояния, при които проявата на симптомите търпи изразена възрастова динамика – ако до 5-годишна възраст водещи са езиковите трудности (фонологични, граматични, синтактични), то в следващия период наред с тях се открояват слабости в паметовите и мисловни операции, както и дефицити в сложни гнозисни и праксисни функции от невербален и вербален характер. Това естествено обосновава необходимостта от ранна диагностика и ранно начало на терапевтично въздействие. Последната се допълва от факта, че до 7-годишна възраст мозъчните системи на детето притежават най-голяма пластичност и потенциал за функционално преустройство и автокомпенсация.

Следователно откриването на различни субклинични форми в детското развитие и вероятната им връзка с конкретни мозъчни дефицити ще позволи тяхната навременна профилактика и недопускане на превръщането им в очертани клинични форми. Това обаче е възможно единствено с прилагане на невропсихологичен подход на анализ и оценка. По тази причина невропсихологичните методи заемат особено място както при очертаване на етапите и закономерностите на нормалната онтогенеза, така и на симптомите при раз-

лични форми на отклоняващо се развитие (дизонтогенеза). Техният универсален характер позволява да се оценят и опишат онези системно-динамични преустройства, които съпровождат психичното развитие на детето от гледна точка на неговото церебрално осигуряване. Разбирането на механизмите на психичния статус в дълбочина се оказва единствено условие за планиране на програми за терапия и развитие, адекватни на индивидуалния профил на психичната онтогенеза на детето. В много от случаите тези профили силно се различават, независимо от отнасянето на децата към категорията на нормата. Причина за това е дългият път на развитие на психичните функции, който започва още от дородовия период и върви по линията на хетерохронност и асинхронност. В определени периоди бурното и на пръв поглед „автономно“ развитие на отделна функция, на фона на относителна стабилност на другите и постепенната им синхронизация, водят до създаване на устойчиви психически комплекси. Те повишават адаптивните възможности на детето и способностите му за адекватно възприемане и преработка на информацията.

В потвърждение на казаното могат да се приведат редица конкретни факти. Така например децата със специфично нарушение в езиковото развитие, които в училищна възраст често попадат в групата на учениците с дислексия, следва да бъдат обект на изучаване както на логопедията, така и на детската невропсихология. Подходът на комбиниране на логопедичната диагноза с невропсихологично изследване на индивидуалния профил на детето дава възможност да се изведе водещият в конкретния случай вариант на свързване между нарушеното развитие на езиковите операции и симптомите на гнозисни и праксисни дефицити. В резултат, за всеки отделен случай на развитийно езиково нарушение ще се разработи и прилага индивидуална програма за логопедична терапия. Основното в този процес е оценяване на всяка от изследваните функции както във взаимовръзка с останалите, така и в съответствие с възрастовите критерии. Този подход би довел и до преодоляване на недостатъчно ефективните случаи на логопедична терапия, когато се работи изолирано върху външно изразен симптом, без да се знае връзката му с конкретно нарушен механизъм.

Днес не подлежи на съмнение, че при деца с нормално психично развитие съществува определена последователност на включване на хемисферите и техните отделни структури в интегративната дейност на мозъка. Така например дясната хемисфера първа достига функционална зрялост, а много от функциите на лява хемисфера преминават към нея след период на „подготовка“ в структурите и отделите на дясната. Неврофизиологични данни показват, че преди да получи лявохемисферна локализация и да стане база за възприемане на устната реч, през първите етапи от живота на детето фонемният гнозис минава през предлингвистичните функционални компоненти на дясна хемисфера (ориентация в прозодиката на речта, разпознаване на различна интонация, битови шумове и др.). Съвременните представи за онтогенезата на

мозъчната и психична специализация могат да се обобщят в следното: от самото начало психичното развитие започва с изграждане на вертикални връзки в посока „отдолу – нагоре“ (“down-up“), при което усложняването на функциите няма линеен характер, а върви в кръг (А. В. Семенович, Б. А. Архипов, 1998). Като се движат нагоре, рано придобитите базисни навици постепенно преминават от по-старите структури (лимбична система, хипоталамус) към отделите на дясна хемисфера и след различен период на подготовка се преместват в съответните лявохемисферни структури (интерхемисферни връзки). От друга страна, функциите, свързани със структури от задните мозъчни отдели се формират по-рано от тези, свързани с работата на челните отдели, а интегрирането им се означава като интрахемисферни връзки. Налага се изводът, че процесът на мозъчно развитие и хемисферна специализация върви отдолу-нагоре, отдясно-наляво и отзад-напред.

Клиничната практика доказва голямата пластичност на мозъчните хемисфери през ранните стадии от развитието (Т. М. Чурилова и Ю. Е. Леденева, 2004). Успоредно със съзряването на мозъка обаче, пластичността на хемисферите намалява и настъпва период, когато междухемисферните замени стават невъзможни. Според редица наблюдения, съзряването на дясната хемисфера върви с по-бързи темпове, поради което тя има водещо значение за психичното развитие през ранните периоди. Стимул за развитие на лявата се приема началото на поява на самосъзнанието (формиране на Аз-а), а нейното активизиране води до временно „изтласкване“ на дясната хемисфера. Израз на последното са очертаните по-горе симптоми на кризата на третата годишка. Тъй като при момчетата функционалното разделяне на хемисферите върви с по-бързи темпове, проявите на негативизъм при тях са по-силно изразени. С повишаване на активността на лявата хемисфера започва процесът на формиране на понятия, появата на елементи на абстрактно мислене, уменията за броене и четене.

Като важно свойство на човешката индивидуалност функционалната мозъчна асиметрия предопределя особеностите в протичане на всички психични процеси. Известно е, че съществуват няколко типа на функционална организация на човешкия мозък:

- Лявохемисферен тип – доминираща функция за повечето интелектуални процеси има лявата хемисфера, с преобладаващо влияние на вербално-логически стил на мислене;
- Дяснохемисферен тип – доминираща функция за голяма част от интелектуалните процеси има дясната хемисфера, със силно изразен концертно-образен стил на мисленето и силно развито въображение;
- Амбихемисферен тип – липса на явно изразено доминиране на една от хемисферите, като човек си служи еднакво добре с дясната и лявата половина на тялото.

Познаването на типа на хемисферна асиметрия у детето, моторна и сензорна латерализация помагат при обяснение на някои специфики в неговия индивидуален психичен профил. Така например деца с водеща дясна ръка, но водещо ляво око, показват известно забавяне на ранните етапи от развитието си, тъй като до към 9-годишна възраст нервните връзки между двете хемисфери не са окончателно изградени. Въпреки по-трудното развитие в ранна училищна възраст, децата догонват връстниците си на един по-късен етап.

Изказват се мнения, че до 9-годишна възраст децата са „дяснохемисферни“, което се базира на редица особености в психичното развитие през предучилищния и отчасти началния училищен период. Фактите в подкрепа на това становище се свързват с недостатъчна осъзнатост и произволност на поведението, с повишена емоционалност, с непосредствен и образен характер на познавателната дейност. Според някои данни, едва към началото на училищното обучение (6–7 години) започват да се регистрират по-значими изменения в междухемисферното взаимодействие на детския мозък.

Както отбелязват редица автори (А. Л. Сиротюк, 2003; Т. М. Чурилова, Ю. Е. Леденева и др., 2004), теорията за функционалната хемисферна асиметрия през последните години бележи значително развитие и науката разполага с достатъчен теоретичен и практически материал. За съжаление обаче педагозите и психолозите в детските учреждения практически не отчитат индивидуалния профил на функционалната асиметрия на детския мозък и свързаните с нея особености в развитието на психичните възможности на детето. Така например, ако на 7 години детето постъпва в училище с водеща дясна хемисфера и все още големи възможности за функционална компенсация на дефицитите, то към 9-годишна възраст мозъкът завършва интензивното си развитие и намалява пластичността на неговите системи. Това съвпада с началото на активно развитие на челните отдели и техните интерхемисферни връзки, осигуряващи усложняване на съзнателната дейност и самоконтрола. Посочените факти са от особено значение за невропсихологичния подход при анализа на различни случаи на развитийни нарушения при децата, в частност на тези нарушения, свързани с усвояването на устния и писмения език.

Интензивни изследвания по проблемите на мозъчната специализация се водят както в руската, така и в западната школа, за което особено допринасят невроизобразителните методи на анализ. Според М. Mody (2006), обективно изучаване на мозъчната специализация както при деца в норма, така и в случаи на специфични нарушения в устната и писмената реч, може да се постигне чрез комбиниране на невроизобразителни, невропсихологични и поведенчески методи.

В рамките на руската школа, А. В. Семенович и колектив разработват равнищен модел за обяснение на онтогенезата на интерхемисферно взаимодействие (Семенович, А. В., Архипов и др., 1998), в който отделят три нива на организация на междухемисферните връзки в онтогенезата. Същите под-

робно се коментират и от други автори (К. Ханнафорд, 2000; А. Л. Сиротюк, 2003), които говорят за периоди (етапи) в неврофизиологичното и невропсихично развитие на детето.

С особена стойност за детската невропсихология е схемата на етапите в онтогенезата на мозъчните отдели и психичните функции, разработена от К. Ханнафорд (2000). Тя представлява периодизация на нормалното невропсихично развитие и е от особено значение за оценката и анализа на различни типове психическа дизонтогенеза. Според схемата, в периода 15 месеца – 4,5 години, през който върви най-интензивно развитие на устния език, емоциите, паметта и двигателните навици, основно място заема развитието на лимбичната система; следващият период – 4,5–7 години, се свързва с работата на дясната хемисфера, която осигурява формиране на синтезирана картина на реалността чрез симултанна преработка на разномодални сигнали при участие на езика и мисленето; през периода 7–9 години върви активно развитие на лявата хемисфера и характерната за нея сукцесивна преработка на информация, усъвършенства се мануалният праксис, усвоява се писмената форма на езика. Поради важността на информацията ще представим по-подробен анализ на всеки от посочените периоди (етапи) от схемата на Ханнафорд.

Първи етап (от пренаталния период до 3-годишна възраст). Основни за развитието са връзките между по-ниско разположени в йерархията мозъчни структури (първи функционален блок на мозъка, по А. Р. Лурия), които имат решаващо значение за соматичния, афективен и когнитивен статус на детето. Според равнищния модел на А. В. Семенович и колектив за онтогенезата на междухемисферно взаимодействие, на разглеждания първи етап, водещи са транскортикалните връзки на стволото на ниво – предимно тези между базалните ядра и хипокампалната област. Чрез тях се създава и базата за междухемисферно осигуряване на неврофизиологичните, неврохуморални асиметрии, имащи водещо значение за когнитивния, соматичния и афективния статус на детето. Благодарение на церебралните системи на това ниво се организират сензомоторните взаимодействия – хоризонтални (напр. реципрочни движения на крайниците), и вертикални (напр. зрително-орални).

Особено значение има работата на ретикуларната формация и огромното количество нервни връзки (възходящи и нисходящи), които тя образува. На този етап започват да се развиват и дълбоките неврофизиологични предпоставки, на чиято основа по-късно се формира индивидуалният стил на интелектуална и учебна дейност.

Втори етап (от 3 до 7–8 години). Настъпва стабилизация и автоматизация на всички междухемисферни асиметрии на операционално равнище (втори функционален блок, по А. Р. Лурия), като се формира индивидуален латерален профил – съчетание на доминантната хемисфера с водещата ръка, крак, око и ухо. Нарушения във формирането на това ниво могат да доведат до явления на псевдолеворъчие.

Особена активност придобиват междухипокампалните комисурални системи (междухипокампален комплекс), които започват да играят основна роля в организацията на междухемисферната полисензорна и емоционално-мотивационна интеграция. Тази интеграция, заедно със силно развиващите се паметови процеси, определят цялостното психично развитие на детето. По данни на А. В. Семенович и колектив, амнестичният синдром, който не е типичен за детската възраст, се наблюдава при деструкция на междухипокампалните връзки и се явява патогномичен за локализацията на мозъчната увреда.

Трети етап (9–15 години). Завършва междухемисферното взаимодействие и се формират транскалозални връзки, които имат водещо значение за мозъчната асиметрия. Както бе посочено, на предходния етап тези връзки участват в актуализиране на междухемисферния обмен предимно между хомотопични области на задните мозъчни отдели. През третия етап картината на онтогенезата се променя. Морфофункционалната зрялост на мазолестото тяло прави възможно междухемисферното взаимодействие на челните (префронтални) отдели и изработването на сложни форми на психична саморегулация (трети функционален блок, по А. Р. Лурия). Формира се когнитивен стил на учене, което позволява на детето да изгражда собствени програми на поведение, да си поставя цели и контролира тяхното изпълнение, волево да регулира емоциите и поведението си. Като цяло, челните отдели са свързани с ретикуларната формация с огромно количество възходящи и нисходящи нервни връзки, които им помагат както да се „зареждат“ енергийно от него, така и да контролират дейността му. В същото време тези функционални системи са особено уязвими, тъй като всяка девиация на по-ниските нива се отразява върху изработването на поведенческите програми и самоконтрола.

Изложените данни водят след себе си редица важни за диагностиката и за терапията въпроси, свързани с възможни отклонения и особености в невропсихичната онтогенеза и мозъчната специализация при деца с различни форми на нарушения в развитието. Така според нас една от възможните причини за сложната картина на синдрома на специфичното езиково нарушение са непълноценно изградените интрахемисферни връзки, както и затрудненият преход от дясно към лявохемисферна организация на основни езикови операции. Освен това може да се предположи и наличие на нарушения в изграждането на вертикалните (“down-up”) връзки поради симптоми в някои дяснохемисферни (предимно гнозисни) операции при част от децата с езикова патология.

Като отчитат етапите на структурно-морфологичното развитие на детския мозък, някои автори от руската школа (Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, 2001; А. Л. Сиротюк, 2003) представят клинично-психологическа класификация на психическата дизонтогенеза, в която отделят 6 типа обобщени синдроми:

- *Синдром на дефицитарност на подкоровите структури (базалните ядра) на мозъка* – за децата са характерни емоционална лабилност и неадек-

ватни реакции, неустойчиво внимание, колебания в успеваемостта, хиперактивни прояви, недоразвитие на фината моторика, синкинезии; на фона на добре развита реч може да има леки дизартрични симптоми и прояви на заекване; могат да се наблюдават недостатъчно или наднормено тегло, както и енуреза до 10–12-годишна възраст; на фона на понижена невродинамика се наблюдават недостатъци в кинестетичните и кинетични праксисни компоненти.

- *Синдром на дефицитарност на стволите структури (дисгенетичен синдром)* – характеризира се с нарушена координация в движенията на двете очи, наличие на орално-мануални синкинезии, девиации на езика, дефекти в сензомоторните и реципрочните координации, амбидекстрия или псевдолеворъчност; по-голямата част от децата се диагностицират като деца със специфични нарушения в ученето; най-трудни за терапия са нарушенията в поведението, четенето, писането и математическите операции; наблюдава се явно изразена възрастова динамика на симптомите, с изразена автокомпенсация след 9-годишна възраст; по данни на редица автори броят на тези деца през последните години се е увеличил значително.

- *Синдром на функционална непълноценност на дясната хемисфера* – проявява се чрез недоразвитие на пространствените представи, мозаечност на възприятията и паметови дефицити (неточности при възпроизвеждане на реда на зрителни и вербални стимули); може да има елементи на предметна парагнозия, цветова- и соматогнозия, както и трудности при разпознаване на близки емоционални състояния; често са налице и случаи на празно фантазиране и засилени странични асоциации; речта и мисленето обикновено са в рамките на възрастовата норма. Диференцират се три варианта на синдрома за дяснохемисферна патология: 1. При дисфункция на задните отдели на мозъка – нарушения в зрителното възприятие и зрителната памет, игнориране на лявата половина от зрителното поле, хиперактивност с дефицит на внимание, забавен процес на усвояване на информация и трудности в автоматизацията; речевите и вербално-интелектуалните функции са в рамките на нормата; 2. При първична патология на лява хемисфера, при което дясната страда вторично – налице са признаци на дефицит в пространствените функции и целенасоченото внимание, забавено развитие на езика и речта, признаци на десностранна неврологична симптоматика; тук се отнасят и случаи на леворъчие със забавен темп на психично развитие; 3. При нарушения на подкоровите или стволите отдели на мозъка и недоразвитие на вертикалната организация (“**down-up**“) на нервните връзки и психичните процеси; наблюдава се съчетание от лека степен на дясно- и лявохемисферна симптоматика на фона на ниска работоспособност и нарушено внимание.

- *Синдром на функционално недоразвитие на междухемисферните взаимодействия на транскортикално равнище* – налице са типични признаци за „функционална автономност“ на хемисферите – недоразвитие на координацията на ръцете, признаци на „огледалност“ на движенията; тенденция към игнориране на лявата половина на полето; недоразвитие на фонемния гнозис, трудности в назоваването (аномия), ефект на „края“ при възпроизвеждане на стимули (само първи и последен стимул); възприемане на перцептивното поле отдясно-наляво; формиране на индивидуалния латерален профил към 9–10-годишна възраст (в норма е към 6–7 години).

- *Синдром на функционална непълноценност на лява хемисфера* – водещи са трудностите в рецептивната страна на езика (нарушен фонеман гнозис и разбиране на чужда реч) на фона на нормално развитие на другите страни от психиката; трудностите в разбирането децата обясняват с бързата реч на учителя или с големия брой непознати думи; най-сериозни нарушения се наблюдават при четене (пропуски на окончания, нарушена интонация); въпреки това най-изразени са трудностите при писане, като следствие от фонологичните дефицити (пропуски и замени на букви, слято писане); поради трудности в декодирането се налага многократно повторение на въпроси или инструкции; синдромът има най-голямо отношение към различните форми на нарушения в детското езиково развитие и специфичните нарушения в ученето.

- *Синдром на функционална непълноценност на челните отдели* – водещи са нарушенията в невродинамиката (бързо настъпваща умора, трудна концентрация, липса на мотивация за различни дейности); в същото време детето може да демонстрира достатъчно висок темп на работа и добри резултати; особено изразени грешки при писане, както и симптоми за нарушение в обобщаващата функция на речта; забавеното езиково развитие се отразява и върху общия темп на формиране на другите психични функции; в периода 6–7-години, когато в норма се формира волевото внимание, при децата е налице разсеяност и невъзможност за концентрация върху една дейност; към 12-годишна възраст най-изразени са признаците на снижен самоконтрол, занижени интелектуални възможности, трудна адаптация в нови условия и ниска контролираща функция на речта спрямо поведението.

Като отчитат спецификата на мозъчната дисфункция и вероятната възраст на възникване на нарушението, за всеки от посочените синдроми авторите предлагат съответни модели на стимулираща и развиваща терапия, някои от които са съвместни разработки с американски специалисти по детска невропсихология (по А. Л. Сиротюк, 2003).

СЪДЪРЖАНИЕ И НАСОКИ НА ДИАГНОСТИКАТА В ДЕТСКАТА НЕВРОПСИХОЛОГИЯ

Познаването на методите за проверка на състоянието на висшите психични функции позволява не само регистриране на симптомите, но също така анализ на природата и механизмите на нарушението. Известно е, че резултатите на обучението и терапията зависят на първо място от обективната и коректно формулирана диагноза. Следва да се подчертае, че именно правилната диагноза е условие за разработване на максимално адекватна на дефицитите система от формиращи и корекционно-развиващи методи на терапия (логопедична, психологична, специално-педагогическа).

Според А. Р. Лурия (1973), основно значение за невропсихологичната диагностика има факторният анализ, на основата на който се провежда синдромен (качествен) анализ. Факторният анализ изхожда от понятието „фактор“, с което се означава специфичната функция и механизъм на работа на отделна мозъчна структура. Така, според Лурия, всяка психична функция има характер на фактор – например кинестетичният фактор (функция на долготемнените отдели на лява хемисфера) участва във формиране на соматогнозиса и е тясно свързан с кинетичния фактор (функция основно на задночелните отдели), осигуряващ равномерния и плавен характер на движенията; пространственият фактор (функция на теменно-тилните отдели) се развива на основата на активните движения на детето (кинетичен фактор), а също така е тясно свързан с представите за собственото тяло. Всеки от тези фактори участва във формирането и функционирането не на една, а на различни висши психични функции (гнозисни, праксисни, езикови). По този начин, при нарушение на някой от факторите, се нарушават онези психични функции, в изграждането на чиито функционални системи той участва.

Следователно работата на различните корови структури и отдели се проявява под формата на конкретни психични качества, които се регистрират по време на изследването във вид на определени поведенчески прояви (интелектуални, двигателни, емоционални). Познаването на отделните фактори, както и участието им във формиране на различни висши психични функции, позволява на специалистите по-добре да се ориентират в характера и механизмите на дадено нарушение и по този начин да провеждат синдромен анализ. В резултат на това става възможно и разработването на адекватна програма за работа, насочена към формиране или корекция на недоразвити или нарушени фактори. Терапията е ефективна и дава добри резултати само тогава, когато не преследва механично въздействие върху висшите равнища на функцията, а въздейства по специфичен начин върху онези нарушени фактори, които не позволяват на функцията да се развие пълноценно (например при дислексия не следва да искаме от детето постоянно да се упражнява в четене, а да развиваме такива функции, като фонемни и ритмов гнозис, зрително-пространствен гнозис, динамичен праксис и др.).

Л. С. Цветкова (2002) разработва и успешно прилага адаптирана методика за невропсихологична диагностика на деца от предучилищна и начална училищна възраст. Методиката е разработена в два варианта – пълен и съкратен (експрес-методика). Авторката препоръчва по-широкото използване на експрес-методиката поради следните ѝ предимства: бързо прилагане (около 30 минути); възможност за проверка на взаимовръзките между отделните ВПФ, въпреки ограничения брой на тестовите задачи; стандартен характер на тестовете, което позволява бързо изработване на невропсихологичен профил на детето, с регистриране на неговите силни и слаби страни. Характерът на задачите и бързото им провеждане и оценка правят методиката за невропсихологично изследване достъпна за използване от по-широк кръг специалисти. Предвид на това, предлагаме кратко описание на структурата и съдържанието на експрес-методиката за невропсихологична диагностика в детска възраст. Тя включва общо 24 задачи, разделени в няколко групи. В обобщен вид те включват следните аспекти и форми на проверка:

1. *беседа* – преследва оценка на общата осведоменост на детето за себе си и своето семейство; на системата от познавателни интереси и отношения с другите (приятели, любими учебни предмети и игри); на представите и възображението (рисунок на себе си; рисунок на предмети, чрез използване на кръг, триъгълник и квадрат); проверка на адекватната емоционална ориентация и рефлексия (имитация на вербално зададени емоции и разпознаване на емоционални състояния по картини или снимки). Анализът на регистрирани грешки и симптоми следва да се тълкува по следния начин: грешките в задачите за рисуване говорят за недоразвити функции на структури от челния дял и структури от слепоочно-теменно-тилната зона; трудностите при имитиране и разпознаване на емоции се свързват с незрялост на клетките от слепоочния дял на дясна хемисфера и връзките им със структури от мозъчния ствол.

2. *целенасочена (непроизволна) дейност* – проверява се възможността за организиране и точно изпълнение на съзнателни действия (реакция на стимул – например при еднократно почукване вдига ръка, при двукратно не реагира; реакция в конфликтни условия, с пробата юмрук-пръст – при показан юмрук, детето вдига палец и обратно; копиране по образец – прерисуване на геометрични фигури, като условието е да са начертани на лист с квадратчета).

3. *праксисни функции* – използват се проби за проверка на динамичен праксис (юмрук-страна-длан), за праксис на позата (имитация с пръсти на показани мануални пози – очила, уши и др.), за пространствен праксис (проба на Хед), проба за реципрочна координация (последователно изпълнение на противоположни движения с двете ръце едновременно), графична проба „оградка“ (дорисуване на схематична оградка по зададено начало).

4. *гнозисни функции* – дават се задачи за проверка на фонемна гнозис (намиране и посочване на букви по зададен звук – П, Б, Т, Д и др., както и разпознаване на близки по звучене думи); задачи за проверка на пространствен гно-

зис (рисуване и прерисуване на дву- и триизмерни фигури – куб, стол, къща; рисуване на три предмета в зададена пространствена конфигурация – ябълка над топката и вдясно от моркова и др.).

5. *езикови и речеви функции* – проверка на процесите на езиково кодиране: назоваваща (номинативна) функция (назоваване имената на предметни картинки и глаголи по картинки с действия; назоваване на прилагателни по картинки – цветове, размери, форми и др.); устно попълване на пропуснати думи в изречения („На брега на... седи рибар и риба.“; „През ... птиците... от юг.“); съставяне на самостоятелен разказ по сюжетна серия от картинки (най-добре е броят на картинките да е от 2 до 3); проверка на процесите на езиково декодиране (изпълнение на инструкции по разположение на предмети – например: „извади гумата от кутията и я сложи върху книгата, а химикала сложи до книгата“; отговор на въпроси по прочетен кратък текст, в който се описва някакво действие); уточняваме, че ограниченото количество на пробите за изследване на езиковата и речева компетентност се компенсира от данните, получени в процеса на диалог.

6. *памет* – проверява се основно състоянието на зрителната и речеслухова памет (задачи за откриване на промени в предварително зададена серия от 7 картинки; повторение на поредица от 5 до 7 думи според зададения ред); изброяване от детето (припомняне) на упражненията, които е изпълнявало до момента.

7. *мислене и интелект* – последователно се предлагат кратки задачи за проверка на нагледно-образното и вербално-логическото мислене. За проверка на нагледно-образното мислене могат да се използват задачи за изключване на предмет по 4 зададени картинки („четвъртият е излишен“); определяне на реда и подреждане на поредица от разбъркано дадени сюжетни картинки (от 5 до 7); рисунка „моето семейство“; формулиране от детето на въпрос към дадено условие на задача (ако не е в състояние само да го направи, може да му се даде да избере правилния от 2 или 3 примерни въпроса); подбор на антоними към последователно зададени думи.

Приложената експрес-методика позволява за кратко време да се създаде обобщена картина на състоянието на невропсихичните функции на децата, като се отчитат:

- състояние и изразителност на движенията; умение за възпроизвеждане на емоции;
- графични умения за рисуване и степен на изграденост на представните образи и въображението;
- състояние на двигателните навици и тяхната точност; състояние на зрително-моторна координация (степен на графичните умения показва готовността на детето за овладяване на писането);
- способност за водене на диалог и за формулиране на въпроси.

Въпреки съкратената си форма, методиката дава достатъчно информация за предметните действия (пракисни умения) на учениците, за състоянието на целенасочената дейност, основните гнозисни, паметови и мисловни функции. Реално, езиковата и речева компетентност се проверяват в рамките на цялото изследване, тъй като всички задачи налагат декодиране на инструкции, а много включват и използване на самостоятелна устна реч. При ученици, по-големи от първи клас, се прави проверка на уменията и навиците за четене и писане (буквен гнозис и праксис, четене и писане на думи, изречения, текст).

Съществуват и разработки на други автори, посветени на съставяне и адаптиране на невропсихологичен инструментариум към спецификата на детската възраст. Така А. В. Семенович (2002) представя подробен вариант на модел за невропсихологична диагностика, който започва с изследване на латералните предпочитания на детето, свързани с моторни и сензорни асиметрии. Описват се голямо количество проби за изследване на двигателните функции (кинестетичен, динамичен и пространствен праксис), както и задачи за изследване на модални и надмодални гнозисни функции (зрителен, слухов, пространствен и соматогнозис). В отделни рубрики се представят задачи за изследване на невербални и вербални паметови процеси, както и проби за изследване на основни равнища от езиковата система (фонологично, лексикално, граматично). Тъй като диагностичният модел предполага изследване на различни възрастови групи деца (както предучилищна, така и начална училищна възраст), в него присъстват и задачи за оценка на грамотността (проби за четене, писане и аритметични операции). Разработената схема за невропсихологично изследване в детска възраст се допълва и от подробно описание на различни невропсихологични синдроми на нарушение (отклонение) в развитието, диференцирани в две групи: синдроми на недоразвитие на функции и синдроми на дефицитарност на функции.

Като положителен факт следва да се отбележи засиленият интерес през последните години към разработване на адаптирани модели на невропсихологична диагностика за деца от предучилищна възраст. Голяма част от тях имат прогностична стойност и са насочени към оценка на функции, с характер на предиктори за бъдещи затруднения в ученето (А. Н. Корнев, 1997). Интересното в най-новите разработки е присъствието на диференцирани по трудност задачи за изследване на аналогични невропсихични функции при отделни възрастови групи, с цел установяване на времето, в което всяка от функциите достига оптимална степен на развитие. Смятаме, че разработките по посока на максимално усъвършенстване на диагностичния инструментариум за деца от ранна възраст следва да бъдат една от основните задачи на специалистите по детска невропсихология. От нейното успешно решение ще зависи в голяма степен създаването на ранни терапевтични модели, съобразени с характера и водещите дефицити при отделните невропсихологични синдроми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе. – В: „I Международная конференция памяти А. Р. Лурия“. Под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. МГУ, 1998.
2. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму. – В: „Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств“. Изд-во С-Пб. Ун-та, 2001.
3. Выготский, Л. С. Психология и учение о локализации психических функций. – В: Собрание сочинений, т. I. М. 1982.
4. Ермоленко, Н. А., Скворцов, И. А. Развитие нервной системы у детей в норме и патологии. М., 2003.
5. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма. СПб. 1997.
6. Лебединский, В. В. Психофизиологические закономерности нормального и аномального развития. – В: „I Международная конференция памяти А. Р. Лурия“. Под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. МГУ, 1998.
7. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. МГУ, 1973.
8. Попова, Л. Т. Память и ее нарушения при очаговых поражениях мозга. М., 1972.
9. Семенович, А. В., Б. А. Архипов и др. О формировании межполушарного взаимодействия в онтогенезе. – В: „I Международная конференция памяти А. Р. Лурия“, под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. МГУ, 1998.
10. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.
11. Симерницкая, Э. Г. О предмете и специфике детской нейропсихологии. – В: „А. Р. Лурия и современная психология“. МГУ, 1982.
12. Симерницкая, Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. М., 1985.
13. Симерницкая, Э. Г. Нейропсихологическая методика экспресс-диагностики „Лурия-90“. М., 1991.
14. Сиротюк, А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. М.: ТЦ Сфера, 2001.
15. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М., 2003.
16. Ханнафорд, К. Мудрое движение, пер. С. Масгутовой. М., 2000.
17. Хризман Т. П., Еремеева В. П., Лоскутова Т. Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. М., 1991.
18. Чурилова, Т. М., Леденева, Ю. Е., Топчий. Дифференциальная и возрастная психофизиология. М., 2004.
19. Addison Stone. Contemporary Approaches to the Study of Language and Literacy Development. A Call for the Integration. – In: “**Handbook of Language and Literacy**“, the Guilford Press, New York, 2006.
20. Baron, I. S. Neuropsychological evaluation of the child. New York, NY: Oxford University Press, (2004).
21. Dale, P. S., Simonoff, E., Bishop, D. V. et al. Genetic influence on language delay in two-year-old children. – *Nature Neuroscience*, V. 1, 1998.
22. Gilger, J. W., Susan E. Wise. Genetic Correlates of Language and Reading Impairments. – In: **Handbook of Language and Literacy**, The Guilford Press, New York, 2006.
23. Golden, C. J. The Luria – Nebraska Children’s Battery: Theory and Formulation. – In: Neuropsychological assessment and the school-age child. G.W. Hynd & J.E. Obrzut (Eds.), NY: Grune and Stratton, 1981.
24. Hartlage, Lawrence C. Neuropsychological Assessment, Pediatric. – In: **Encyclopedia of the Human Brain**, Elsevier Science (USA). Volume 3, 2002.
25. Johnson, M. H. Developmental Cognitive Neuroscience. Blackwell, Oxford, 1997.
26. Karmiloff-Smith, A. Crucial Differences Between Developmental Cognitive Neuroscience and Adult Neuropsychology. – *Developmental Neuropsychology*, Vol. 13, 1997.

27. *Lerner, J. W.* Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. 1993.
28. *Mattis, S.* Dyslexia syndromes in children: toward to development of syndrome-specific treatment programs. – In: Neuropsychological and cognitive processes in reading, Ed. By M. Wittrock. L., 1981.
29. *Mody, M.* Neurobiological Correlates of Language and Reading Impairments // Handbook of Language and Literacy, **The Guilford Press, New York, 2006.**
30. *Thai, P., Marchman V. A., Stiles Y et al.* Early lexical development in children with local brain injury. – *Brain and language*, 40, 1991.
31. *Tomblin, J. B., Smith E. & Zhang.* Epidemiology of specific language impairment: Prenatal and perinatal risk factors. – *Journal of Communication Disorders*, Vol. 30, 1997.

Материалът е даден за отпечатване
през месец април, 2011 година.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 104

ТРАДИЦИОННАТА ЕСТЕТИКА И СЪВРЕМЕННАТА ТВОРБА. ФОТОГРАФИЯТА И ФОТОМОНТАЖЪТ

МОНИКА МИХАЙЛОВА

Катедра „Изобразително изкуство“

Моника Михайлова. ТРАДИЦИОННА ЕСТЕТИКА И СОВРЕМЕННИ РАБОТИ.
ФОТОГРАФИЯ И ФОТОМОНТАЖ.

Статья содержит анализ эстетических и времево-пространственных аспектов современной работы и ее характеристики и обзор фотографии и фотомонтажа в этом контексте. В начале Авангарда раждается новая культурная ситуация, которая предполагает и новое отношение к искусству. Проникновение реальности в художественных работах и сокращение границы искусство-жизнь основные акценты в тексте. Основная позиция – это поймать момент, что специфично для этих выразительных средств. Богатый набор авторов, работающих в этой сфере, строят целость картины современной действительности.

Monika Mihaylova. THE TRADITIONAL AESTHETIC AND THE CONTEMPORARY WORK. THE PHOTOGRAPHY AND THE PHOTOMONTAGE

The study contains an analysis of aesthetical and time and space aspects of contemporary work and its characteristics and examines of photography and photomontage in this context. With the beginning of Avangard appeared which suggests a new treatment of art. The implementation of reality in the artworks and the shorting of boundaries of the art – life are the basic points in the text. The bottom line is catching the moment, which is specific for these means of expressions. The rich recruitment of autors, working in the sphere creates the entirety of the picture of contemporary reality.

От началото на ХХ век изкуството разширява значително границите си. Авангардът включва множество нови подходи и възможности, изразни средства. Изкуството става все по-синтетично – в художествената сфера се вълечат фотографията, киното, танца. Все повече се доближава до реалния живот и се откъсва от допреди отвличащата го сакрализация. Всички появили се

изми са характерни с разрушаването на естетическата платформа за изкуството. Това е т.нар. *деауратизация* или премахване на възприемането на изкуството като недостижимо и откъснато от действителността. Позицията на стойностите подлежи на преориентация. Изкуството вече започва да се изследва като близко до живота, като част от нашето битие и ежедневие, като равно на живота. Ключов става субективният момент. Авторът както би могъл да бъде създател на нова действителност, така и може да изчезва сред нея – да се разтапя сред тиражирането, да си служи с комерсиалното, макар и осмивайки го. И въпреки всичко – акцент върху изразяването на Аз-а. Съществува вкус към новото и към постоянно променяне на социалния ред. Постоянната промяна на условията изисква голяма гъвкавост. Изоставен е теренът на религиозното и много по-активно се развива адаптивността на самия автор и на обществото.

1. За естетиката, времето и новата творба. Навлизане на реалността в изкуството.

„Нека разбирате природата на традиционното изкуство във възможно най-широк смисъл – не само като излъчваща се от традиционната творба особена сакралност (...), но и като алюзия за нейната естетическа същност!“¹. Тази характеристика подсказва залагането на естетическите категории, които са в същността на традиционното изкуство (красивото и грозното, трагичното и комичното и т.н.). Това от своя страна отвежда и до чувството за реалното протичане на времето. Усещането за битийност в традиционното изкуство, уловено в рамките на гореспоменатите категории, довежда до едно реално възприемане на историко-социалния ход на събитийността. От друга страна, естетическата концентрация на специфично оцветени модели във всяка една категория създава интересни превъплъщения на чувството за течаща историята за Аза. Така например миговете, изживени в усещането за красивото, не могат да се сравнят с протяжните моменти, забулени в антипатията на грозното. Минутите на комичното имат съвсем различен ход от часовете на трагичното. Това, разбира се, е индивидуално третиране на зависимостта и би могло да бъде твърде противоречиво, но е израз на теза на взаимосвързаности. Един вид естетическото натоварване, измерено с времеви параметри.

Характерно за традиционното изкуство е противопоставянето изкуство – живот. Т. Остеруорд казва, че буржоазната естетика категорично е свързана с изискването на дистанция. Изкуството е сакрализирано и отвлечено, то има собствена неопетнена душевна стойност и е различно от фалша на съвременността. Това е традиционната платформа. Но развитието на процесите през XX век довежда до друго разбиране за изкуството. Още в края на XIX век започва ерозиране на класическата парадигма за изкуството и разбиване на неговата естетическа същност. Доближавайки се до реалността, то все повече губи от въз-

¹ Ангелов, В. Изкуство & Естетика. Кризата в естетиката и предизвикателствата на авангардното изкуство. С., Агато, 2005.

вишената си естетика, придавана му до този момент. Днес естетическата аура на изкуството се разтапя напълно в житейските интервали. Според Шопенхауер изкуството ни извежда от ежедневието и ни представя един нов свят на душевен комфорт. В този смисъл изкуството е мястото, където времето спира, пространството се видоизменя и остава само идеята като плод на естетическо съзерцание, възприемано често по духовен път. С други думи, естетиката е пътят, чрез който параметрите на реалността се трансформират и отвеждат зрителя към чистите платонични идеи за съвършенство.

В новия обществен контекст се появява и *отворената творба*. Творбата, доизградена от реципиента, насочена към неговите емоции и социално-философски умонастроения. Въпросът за отворената творба се изразява в „дострояването, дообогатяването и доразгръщането на творбата във възприемащото съзнание“². Според Умберто Еко нейната откритост към света представлява широк регистър от интерпретации, огромен спектър от значения и смисли. Самата творба е възможна за тях поради семантичната си наслоеност. Цветността на възможните интерпретации е до голяма степен конструирана и от личностната опитност и ориентираност в културното пространство на епохата. *Модерната творба* е произведение, което „активизира менталната способност на реципиента“³. Той е натоварен с функцията да улавя асоциативния поток на идеята. Процесът на възприемане на творбата може да е двустранен. „При програмираните пластове (...) асоциациите, породени във възприемащото съзнание доразгръщат и дострояват творбата в предвидената от художника посока. При непрограмираните пластове (...) асоциациите напускат рамката на творбата и протичат неконтролируемо...“⁴. Вграждането на нови действителности от перцепцията на адресата субект разширява границите на произведението неимоверно много, като обогатява първоначалната му концепция и я интегрира в социална взаимност. Различните пластове на възприемане, създадени от различните реципиенти, продуцират нещо подобно на пзъл от субективни идеи, които случват съвременното художествено произведение (игрова структура).

С множественото наслагване на нови идеи от различните зрители творбата се превръща в ново произведение с много автори, с което първоначалната чистота и естетизация отпада и е налице *деауратизацията* на произведението. В тази отвореност на творбата идеята за време може да има също множество интерпретации в зависимост от концептуалните наслагвания на различните интерпретатори. Насоката, дадена от автора, може да бъде както пряко отвеждаща, така и напълно асоциативно напомняща за различни моменти и наслагването им.

Всички направления, които се появяват в европейския Авангард, водят естествено до разчупване ограниченията на класическата парадигма и постепенно излизане извън рамките на изобразителната плоскост. Значителна стъп-

² Ангелов, В. Естетика на Авангарда. ВТ., Абагар, 2007.

³ Пак там.

⁴ Пак там.

ка в тази насока е навлизането на външни елементи в картините и съставянето на изображения с колажен характер. Така, чрез колажа, се стига до абсорбирането на нови обекти в произведението, създават се връзки с ready made предметите и посредством инсталацията се стига до пълно излизане извън изобразителната равнина. В много от тези произведения приоритетно място заемат именно споменатите по-горе непрограмирани пластове на интерпретация. Пластове на концептуални тълкувания, свързани с индивидуални зрителски значения.

Може да се каже, че в модернизма се оформя трайна тенденция, водеща към отхвърлянето на кавалетната форма. Класическата картина със своите вътрешни измерения – пространство, времева характеристика и т.н., нарушава своята цялост и в новата абстрактна творба тези компоненти вече придобиват съвсем различна стойност. Новата творба може да се разглежда като художествено поле, в което се организират различни структурни елементи, където се преплитат различни изразни средства. По този начин времето, съществуващо праволинейно в повествователната класическа картина, сега е модифицирано в симбиоза от различни моменти, динамично комуникиращи си в новите изразни похвати. Така например наличието на маски боя отбелязват мигновения досег на инструмента с повърхността, в тях се четат скоростта на наслагването, моментното съприкосновение на боята с основата. Адаптирането на външни колажни елементи пък изцяло внася нов поглед върху идеята за време в творбата. Предвид, че всеки външен обект носи своята история, преживявания и събитийност, всички елементи на колажа изграждат съвместно новата действителност на творбата като пъзел от хронологии, придобил вече значението на взаимоотношенията между различните времена.

От друга страна, самата концепция за време при възприемането се различава от класическата картина. В миналото самата повествователност на сюжета предполага едно *бродене* по изображението, за да бъде възприето то постепенно и в своята последователност да бъде формирана представа за смисъла. При модерните произведения обаче въздейства спонтанността, моментното впечатление, породено от автономността на изразните средства, внезапно сетивно усещане, чувствеността и провокацията, които не се нуждаят от време за осъзнаване. „Художествената абстракция (...) превръща платното в артистичен жест, в „регистрация“ на движенията на ръката на твореца, в мимолетен шепот на въображението му“⁵. Първичността на жеста, внушението при възприемането, експресионизмът, ефективността, ритъмът, хармонията, балансът – те имат главна роля тук.

Навлизането на делничното, всекидневното започва отначало с ready made формите, а впоследствие с прилагането на цели „пространства от жизнената среда“ (творчеството на Йозеф Бойс)⁶. Те биват обявени за изкуство, сякото с

⁵ Пак там.

⁶ Ангелов, В. Изкуство & Естетика. Кризата в естетиката и предизвикателствата на авангардното изкуство. С., Агато, 2005.

живота, което води до разрушаването на естетическата природа на изкуството. Изкуството като свят на идеала, на прекрасното и възвишеното ерозира. Този процес се случва паралелно с бунта срещу кавалетните форми, които Авангарда отхвърля като консервативни. „Колкото повече се съкращава дистанцията между изкуството и живота, толкова по-неотменно се разводнява и размътва естетическата природа на изкуството. Мигът, в който те се сливат, означава край на изкуството като своеобразна естетическа проява на човешкия творчески дух“⁷. Според представителите на Баухаус изкуството на бъдещето трябва да бъде впрегнато в конструирането, формирането и хармонизирането на жизнената среда. Краят на изкуството пристига като капсулирана в себе си ценност. Авангардът от първата половина на XX век бележи нов подход – създаване на нова реалност, а не както досега – възпроизвеждане на старата. Стига се до „творба, интегрирана в житейската ни действителност“⁸. Въпросът вече не е „Какво“, а „Как“ Не е важен сюжетът, а същността, изразът. Авангарда организира настоящата действителност на модерното изкуство. Пътят е от художествения образ към творбата – вещь или творбата – правене до творбата – концепт. Подобно две страни на един и същи процес. „Концептуалната тенденция (...) е вид синтезизъм, получен от сливането на изкуство и наука, изкуство и живот, изкуство и игра, изкуство и масмедии, изкуство и разнородни културни форми. С това се отбелязва „краят на пребиваването на съвременното изкуство във визуалното пространство“⁹. Фактор за отказа от картината са промените на времето, новият тип комуникация, ролята на електрониката, навлизането на компютърните технологии, връзката с науката и новите открития.

Творбата вещь

Идеята за *творбата вещь*, заложена още в кубизма, се развива и до днес. Наподобителното рисуване е победено от новата идея – изкуството като конструиране на нов предметен свят, материализиране на креативността на художника, развиваща се в материално-веществената среда. Не преразказване, а създаване. Не подобие, а идентичност. Не илюзия на реалността, а нова реалност. Именно тази идея е обяснена от кубиста Жуан Гри – „Моето изкуство е изкуство на синтеза (...) Аз искам да достигна дотам да произвеждам нови предмети“¹⁰. Сезан нарича това архитектура на картината – подреждайки цветовете, създава предмети. В публикация за естетиката на кубизма на Гийом Аполинер се казва, че кубизмът не е вече изкуство на подражанието, а на представата. Като теоретик на конструктивизма той говори за *конструктивна воля* – „воля, която е движеща сила (...) при кубистите, които редуцират формите на живописата до прости геометрични структури, организирани съобразно

⁷ Пак там.

⁸ Пак там.

⁹ Пак там.

¹⁰ Ангелов, В. Естетика на Авангарда. ВТ., Абагар, 2007.

аритметиката, т.е. по закономерности, въведени от самия художник¹¹. Водещ е конструктивният принцип, който е организиращ за формите в цялото произведение. В кубизма се извършва важната стъпка, която „извежда“ творбата от нейната двумерна плоскост и я доближава до пространствена структура. С това и пространствено-времевите характеристики се изменят. Навлизането на реални предмети задава и навлизане на реалното време в произведението. Диалогът с действителността се осъществява именно посредством интеграцията на тези „фрагменти“ от реалната среда. При произведенията на кубистите може да се говори за две плоскости – изобразената, която е илюзионистична, и плоскостта на рисуваната повърхност, която е реална. В първата съществува илюзорното художествено време, а във втората – времето на действителността. Двете си кореспондират и се синхронизират. Кубизмът обаче прави важната крачка на отърсване от илюзията за пространство в изображението и адаптира *части реалност* посредством колажиране на действителни обекти. Пикасо лепи един върху друг късове хартия, като създава „последователност от плоски повърхности в реално и скулптурно пространство, само с бегла следа от картинна равнина“¹². Така се създава ново физическо пространство вътре в картината. Това може да се разгледа именно като пресичане на гореспоменатите два типа плоскости, тъй като вече в изобразителната (илюзорната) плоскост имаме създадена друга реална плоскост, различна от изобразителната повърхност. Създава се триизмерност, която е все още обвързана с равнината, но вече ориентира произведението към обемно-пространствени параметри.

Синхронизирането на различни вещи всъщност сътворява триизмерни конструкции в двумерните произведения. Вещта има своята автономна вече неутилитарна ценност. Тази вещь е впрегната в идеята за сливането на изкуството с живота. Авторите на новите произведения прилагат вещите, взети направо от живота, като използват тяхното „фактическо присъствие на фрагменти от действителността“¹³. Така фактически картината се лишава от втория си смислов план (на символи, метафори, естетически норми и т.н.). На преден план излиза вече въздействието на реалната форма, предметността, формообразуването, чистата структура. В резултат се създава нова материално-пространствена среда.

Интеграция на пространствени зависимости в произведението наблюдаваме и в друг аспект – не чрез наслагване, а чрез надупчване или срязване в различни посоки на рисуваното с цвят платно. Такава интервенция в пространствените характеристики се наблюдава в творбите на Лучо Фонтана.

Откъсването, нарушаването на плоскостта, липсата на рамка понякога може да представлява един вид бунт, преборване с ограничението на произведението вътре в себе си и навлизане на творбата в реалната действителност.

¹¹ Пак там.

¹² Пак там.

¹³ Пак там.

Посредством колажните творби това се случва чрез обема на триизмерните обекти в картината.

Ready made или буквално преведено – „вече направено“, намерен обект, готов обект, който се ражда при дадаистите, представлява вече готов предмет, който променя контекста си посредством намесата на автора. Такива произведения са стойката за бутилки на Дюшан, велосипедното колело и др. В тях се засяга серийното производство, но впрегнато в различна, нова провокационна форма. През 80-те години в България *Ready made* навлиза в неконвенционални произведения от приложните изкуства (гоблена, керамиката) посредством „интегриране на фрагменти от действителността“ – пряк противовес на художествената илюзия. Според Валентин Ангелов се разчита на усещане, „балансирано между художествената илюзия (видимост) за изобразената реалност и *ready made* като къс веществена, материална реалност“¹⁴. Той определя различни начини за интеграция на готовия обект в художественото произведение – или органично приспособени към материала на творбата, или оставени „външно“ прикачени.

Концепцията, заложена в *ready made*, се обособява чрез обвързването на творбата с житейската реалност. *Ready made* засяга твърде игровия момент между индивидуално и серийно производство, между човек и машина, между природа и техника. Възниква идеята за одухотворяване на обекта, както и опозицията реална действителност – художествена илюзия. Въвличането на късове реалност в изкуството отрича творбата като „прекрасна илюзия“ и я доближава до човешкото, житейското измерение. *Ready made* е първата крачка към асамбляжа и инсталацията. Изгражда се нов поглед към естетиката. Открива се пътят към антиестетиката на Авангарда. Сред първите представители е Марсел Дюшан, у нас пръв се явява Никола Кожухаров.

С въвеждането на *ready made* Дада обявява началото на антиизкуството.

Идеята за готови предмети, добавени в картината, поставя по нов начин въпроса за времето в произведението. Един промишлен обект, резултат от серийно производство няма своя индивидуалност преди да стане част от авторското художествено произведение. Въвеждайки го под една нова художествена идея, неговият живот, функцията му се променя. Той се превръща в художествено средство, ценно със собствената си стойност в едно ново семантично напластено художествено поле. Времето в художествената творба се превръща в компилация между предмета, сътворен в индустриалното пространство и „прероден“ в пространството на изкуството. Новият живот на предмета подобно четката в ръцете на художника започва да играе и създава нова реалност. Концентрирал в себе си предишното време на човешката цивилизация, развила силата на техниката (промишлено серийното производство на предмета), този предмет се отдава на една безвременност в историческото битие на произведението на изкуството.

¹⁴ Пак там.

2. Фотографията. Идеята за време във фотографията – улавяне на момента. Фотомонтаж. Автори.

Думата *фотография* идва от гръцки – *фото* – светлина, и *графия* – рисуване. Фотографски изображения могат да се използват в колажи, фотомонтажи и други. В нашия случай идеята за време, която проследяваме във фотографиите, е общото, което свързва всички снимки в една смислово-идейна насоченост. Прилагането на изобразителен език посредством фотографски методи обогатява колажното произведение, като му създава допирна точка с реалната действителност. Обективността на образа е в контраст със субективността на художника – фотограф, но чрез използване на различни фотографски прийоми е възможно наблягането повече към едното или към другото. Въпреки всичко трябва да се знае, че фотографът заснема реални, действителни събития, независимо от приложените похвати и изразни средства. Фотографията пресъздава триизмерни обекти върху двуизмерна плоскост. Това значи, че тя премахва времевото измерение на триизмерните обекти, като ги превръща в двуизмерни, а моментът вече се трансформира измежду улавяне на концепцията от зрителя. Изключителната обективност на фотографския обектив пресъздава реалност и залага истинско време дори в кадри, които първоначално отвлечат със своята художественост и абстрактност. Така например просто в една снимка с размазана светлина, на която няма изчистен образ, реалното време съществува в самото разгръщане на действието, в самата вибрация на движението.

Идеята за времето, заложена чрез фотоси, може да бъде доста пряко изразена. Създава се връзка между късчето действителност, отразено на фотохартията и построяването на нова илюзорна реалност, подобно на пъзел със собствено време, сбор от времената на отделните моменти. Практически изразяването на последователно действие с реалното му хронологично протичане посредством фотоси може да бъде решено по няколко начина:

- комбиниране на последователни моменти от едно действие;
- комбиниране на началното и крайното действие (резултат).

Усещането за безвременност пък може да се предаде чрез:

- комбиниране на отделни, нямащи нищо общо помежду си действия;
- комбиниране на различни възрасти от човешкия живот;
- комбиниране на различни пространства на едно място.

„Красотата на този свят, съчетана с мощните средства на човека за себеизказ, все още чака да бъде уловена, за да я покажем и споделим с другите. В непрекъснатия поток на живота няма нищо по-въздействащо от зрителния образ и от момента, прикован завинаги.“¹⁵

Характеристика на зрителните образи е, че те са емоционално уловими. Засегната е чувствителността у автора, резултат на което е изборът на кадър, на-

¹⁵ Олсиниъс, Р. National Geographic. Тайните на фотографията – Черно-белите снимки. С., Егмонт България, 2006.

правен от него. Изборът на момент, светлина, тоналност, композиция е повлиян от индивидуална сетивност, проектирана върху къс материя. Самата снимка е проекция на чувствителността на фотографа, съчетана с екстракт от неповторимата действителност. Неповторима, защото се е случила единствено тук и сега, в този момент и няма да бъде повторена никога, синхронизирана. Фотографията е чудото, което успява да се противопостави на естествения закон на течението на времето. Тя улавя мига и продължава живота му, превръщайки го в константа.

Както посочва Ричард Олсиниъс в една снимка „моментът е свързан с чувството, което се излъчва от даден разрез на живота, което апаратът улавя за части от секундата, увековечавайки го в решаващ автентичен момент“¹⁶. Този решаващ момент, така важен във фотографията, е изведен като термин от френския фотограф Анри Картие-Бресон. Той го определя като „способност да хванеш краткотрайния миг, в който същността на обекта се проявява в съдържанието, формата и израза“¹⁷.

Същността на улавянето се изразява именно в развиването на собствен творчески усет за съдържанието, формата и израза в света, такъв, какъвто е той според автора, и тогава, когато тези три компонента се съчетаят според неговото идеално виждане. От това следва, че точният момент представлява пълноценно разгръщане на същността на обекта. Или с други думи, обектът е този, който проявява идеалната същност на времето. То е такова, каквото си го представя авторът, защото без материя нямаше да има история. А животът е именно линията, на която тази история се развива. Моментите са навсякъде, ние ги виждаме и ги подминаваме, дебнем ги и ги изпускаме. Те са едновременно истина, когато са внезапно появили се, и невъзможност, когато са преднамерено търсени. Родени от непринудени действия, специфични природни явления, условия и обстоятелства в заобикалящата ни среда и т.н., те се сбъдват, за да ни докажат, че съществувайки в природата, чудесата на действителността имат непредвидени опаковки. Задълбоченото наблюдаване е важна предпоставка по пътя на търсенето на момента. Именно „в надеждата да откриеш необикновения момент се крие притегателната сила на документалната фотография. Тя е като да очакваш неочакваното“¹⁸.

Когато вече моментът е намерен снимката е веществен обект, който материализира образа. Интересна е играта, която се получава тъй като самата материя (хартията, негативът, файлът) е преходна, но тя се превръща в носител на увековечаването на също така преходния миг. Постига се вечност, посредством преходност. Тази игра на времена е още по-интересна във фотоколажа. Там се наблюдава смесването на всички уловени моменти, които се съчетават в необикновена симбиоза на едно ново *Тук и сега* – мозайка от различни настроения, движения, събития, хора. Този нов свят – компилация от

¹⁶ Пак там.

¹⁷ Пак там.

¹⁸ Пак там.

времена, носи вече нещо различно, сътворено от отношенията между отделните кадри, диалозите между образите, репликите между събитията. Моменти, изграждащи нова действителност от събития, кацнали на различно място в хронологичната ос. Игра с момента. Селектиране на фактите от човешкото съзнание. Подреждане на фактите така, както реши авторът.

Моментът се отразява на цялостната композиция и изобщо на усещането за снимката. Именно това усещане е в същността на характерното *улавяне на мига*. Затова колажни творби, в които са използвани фотоси, са твърде интересен израз от гледна точка на идеята за време, заложена в такова произведение. Наслагването на множество фотоси в едно произведение е съответно наслагване на различни чувства от отделни части от действителността и синхронизирането им в творба, от своя страна пък възприемана също с чувство, но ново. Така идеята за време в колажното произведение следва да се представи като сбор от чувства. И още – синхрон от истории, наслагване на реалности. Фотосът е израз на личната реалност на автора. Кой точно момент да бъде фиксиран избира именно той и това изразява неговата роля на творец. Моментът става индикатор за развития от автора усет за съдържанието, формата и израза в света. В такъв случай следва, че улавянето на момента е чисто субективен акт и зависи от фотографа, от неговия поглед. Тоест индивидът е този, който фиксира времето. Човекът е този, който го управлява в творческата същност на художественото произведение. Авторът си служи с изразните средства и загатването на чувствата, а зрителят участва в разтълкуването на тези чувства според собствената си сетивност. В този смисъл колажът от фотографии е съвсем нова реалност – симбиоза от различни преживени реалности, хармония от много субективно преживени светове.

Понякога моментът е дълго чакан, а друг път се появява съвсем внезапно и неочаквано. Ключово за намирането му е виждането, търсенето и наблюдението, търсенето на предизвикателство.

В интервю с прочутия режисьор Вим Вендерс се засяга именно мимолетността, характерна за фотографията – „Да направиш снимка, означава да видиш нещата, преди да са изчезнали“¹⁹. Вендерс пътува много из Америка, за да заснеме материали, с които да борава след това в творчеството си. Множество пейзажи се оказват подходящи за декори, множеството снимки – наслагване в паметта. Самият той казва: „Винаги съм ценял тази страна на фотографията – да съхранява“²⁰. Ключовият момент режисьорът споделя, че може да бъде усетен. „Пристигаш някъде, например в някое село, спираш и чувстваш някаква възбуда, още преди да си срещнал онова, което ще снимаш. Вече предчувстваш, че то съществува. Усещаш светлина, атмосфера.(...) Предугаждаш присъствието(...)“²¹. Именно това усещане за съществуване на необикновеното, за

¹⁹ Куриер, Паметта на фотографията. – Мес. ЮНЕСКО, май 1998, 5.

²⁰ Пак там.

²¹ Куриер, Паметта на фотографията. – Мес. ЮНЕСКО, май 1998, 4, 5.

присъствие на чудесното е характерно за сензитивността на истинския творец. Подобно ловец на чудеса той е обречен винаги да търси, да бъде нащрек за улавяне на ценното, за представяне на непредставимото. „В тези снимки се крие желанието да гледаш и да съхраниш“²². Прокрадва се тъгата във времето, да бъдат уловени нещата, които са на път да изчезнат. Фотографията някак си доказва, че светът в тези прашни и остарели места не е свършил, че хората продължават да съществуват, че има отпечатьци от живот в привидната пустош. От гледна точка на времето тази роля на фотографа е подобно ролята на някой магьосник от детските приказки. Той връща времето, играе си със законите му, преобръща характеристиките му. Застопорява един момент и го преекспонира напред в историята. Самите обекти също възприемат трансформация върху себе си. Заснемайки ги, те стават неприкосновени, недосегаеми за времето. „Нещата не познават толкова добре времето“²³ – казва Вендерс.

Фотомонтажът като явление се появява малко след зараждането на фотографията. Създаването на ново изображение посредством различни фотоси върху изобразителната повърхност, предлага нова визия към селектирането, синхронизирането и възприемането на целостта на произведението на изкуството. Според Ман Рей фотомонтажът не е работа на фотографа, а е дело на художник. Манипулациите с изображението, триковете са характерен подход тук. Корените на фотомонтажа се крият в края на първата световна война в направлението в изкуството, наречено „Дада“. То се оформя като „състояние на ума“, като изблик на бунт, на провокация към политическата лудост на войната. Дада е интернационално движение, но Берлинската група от дадаистите, представена от Раул Хаусман, Ричард Хюлзенбек, Хана Хох, Георг Грос, Джон Хартфийлд работят много усилено в направлението на фотомонтажа. Важен подтик става възхвалата на машинното изкуство. В тази артистична среда за пръв път се появява терминът *фотомонтаж*. Има две версии как точно става това. Едната е, че Хана Хох вижда многократно една и съща цветна гравюра с войник на фона на казармени бараки по крайбрежните на Балтийско море къщи. На мястото на главата на фигурата е залепен фотопортрет, с което жителите го персонализират. Тя нарича тази форма *фотомонтаж*. Другата версия е според Георг Грос – съвместно с Хартфийлд те залепват безразборно реклами на картон, етикети от бутилки, студентски песни, изрезки от вестници. Самият Грос казва: „през 1916 г. аз и Джони Хартфийлд една майска сутрин откриваме фотомонтажа в моето студио в южния край на града“²⁴. Впоследствие използването на монтажа се разпространява по цял свят. В основата на името стоят техническите способности на съставяне на колажа – монтиране, напасване, нагласяване на фотографии. Разклоненията във визията могат да

²² Куриер, Паметта на фотографията. – Мес. ЮНЕСКО, май 1998, 5.

²³ Куриер, Паметта на фотографията. – Мес. ЮНЕСКО, май 1998, 7.

²⁴ Taylor, B. Colagge The making of Modern Art, London, Themes & Hudson Ltd, 2004, reprinted 2006.

бъдат към политическата сатира, шаржа, дори ориентирани към сюрреалистично настроение. Често използвани средства са хиперболата, алегорията, деформацията, деформацията. В началото ярко отличаващи се са безразборността, хаосът на съчетаването на разнородни части, наблюдаване на техническите елементи. Това се наблюдава в ранния шаржов портрет на Георг Грос, в който той изобразява Джон Хартфийлд и го озаглавява показателно – „Монтьорът Хартфийлд“. Той е и според някои най-значимия монтажист. Думи на Луи Аргон в есето му „Джон Хартфийлд и революционната красота“ са: „Когато той си играеше с пламъчетата на привидността, реалността около него пламтеше (...) Късовете фотография, които нареждаше, заради удоволствието от необикновеното, в ръцете му започнаха да се превръщат в значения.“²⁵ В следващия си период авторът не губи своята собствена идеология. Застъпва силно политическия фотомонтаж, илюстрира книги. Важно в начина на работа на Хартфийлд е, че той не е автор на снимките, които използва в монтажите си. Снимките са поръчвани специално на фотограф по предварително направени скици. Руският художник Густав Клуцис определя фотомонтажа като ново агитационно изкуство. Така той обяснява сливането на тази техника с техническото развитие и политическата пропаганда. Той представлява част от авторите, оформящи съветските постижения във фотомонтажа съвместно с Ел Лисицки, Николай Прусаков, Александър Родченко. Докато Хартфийлд работи в сферата на политическия монтаж, съветските автори обхващат графичния дизайн, плаката, рекламата, книжните илюстрации, пространственото оформление. Влияние оказват и идеите на руския конструктивизъм. Родоначалник на руския фотомонтаж е Александър Родченко. Той използва новата техника за илюстрации на корици за книги с фантастика, на поезия, както и урбанистични сюжети. Родченко използва като източници за колажите си изключително много фотографии. Тук се среща вероятно за пръв път разликата между фотоколаж (реалния макет) и фотомонтаж (принтираното произведение). Работил върху множество плакати и художествено оформление на книги и дейности, свързани с киното, Родченко прави множество фотомонтажи. Той е сред представителите на групата „Октябр“, в която се изразяват водещите направления във фотографията и киноизкуството. В неговите най-значителни произведения материалите сякаш притежават самостоятелна подвижност. В „Работна картина“ например дървото или метала са колажирани така, че да създадат изображение от почти равна повърхност. Тази изменчивост на материала, както споменахме по-горе, оказва влияние и на неговото идейно въздействие за мимолетност и внезапност, които служат на концепцията. Промяната на материята в творбата може да бъде символ на идеята за протичане на времето и неговата модифицираща материята сила. Размерът на творбите също може да бъде отнесен към тази идея. Много малките картини създават

²⁵ Българско фото – списание за фотоизкуство, фотопублицистика и фототехника, Творческо-стопански комбинат „Българска фотография“, 6, 1990, 19.

по-абстрактен микрокосмос, вселена, съдържаща в себе си вечно разтягащото се пространство и безкрайното време. Трансформацията на формата може да бъде изразена и чрез преливане на техниката от мокра в суха.

По-късно в развитието на фотомонтажа успехи жъне и ученикът на Хартфийлд Александър Житомирски.

Абстрактният фотомонтаж не се обособява като отделен дял, макар че съществуват примери за такъв. По-скоро се наблюдават сюрреалистични проявления на техниката, пример са творбите на Ернст. Известни са и комбинации на реално съществуващи обекти с геометрични форми в странни ситуации. С такива си служи Херберт Байер, който ще разгледаме по-подробно по-нататък. Работата му „Метаморфоза“ е именно с такъв сюрреалистичен сюжет – геометрични фигури (кубове, конуси, цилиндри се изсипват към светъл планински пейзаж от тъмна пещера).

Методите на Ернст са три. Първият е вариация на колаж чрез избирателно рисуване на напечатаната страна. Машинните образи се превръщат в конструкции с тръби, газове, туби, дори пламъци, натоварени смислово със сексуални препратки. Както той самият казва „вкарвайки тези страници от каталози заедно с рисуване и живописване, елегантно се представя това, което се крие в мен – цветове, линии, пейзажи, близки до представените обекти, пустиня, небе, геологични секции, под, една линия, маркираща хоризонта. Така аз формирам в драма моите най-съкровени желания, извън което стоят най-обикновени страници с реклами“²⁶.

Вторият метод е да се вземат несвързани фотографски изображения и да се колажират заедно в рамка от пораждащи се вербални колаборации. „The Swan is Very Peaceful“ е точният пример. Трите елемента от тази малка работа са лебеди, равнина и рамка на прозорец, композиращи трудно съчетаеми елементи.

Третият метод са намерени фотографии и сътворяването на фотоколажи, които съвместно с Ханс Арп те кръщават „Fantagaga“. По този начин се създава мистериозна атмосфера от значения. Пример за това е идеята за мечтата като сцена, сътворена от рисунки на бръмбари (които стават лодки), плаващи отдолу рибни скелети във водно небе. В аспекта на времето в колажа идеята за мечтата е проявление на безкрайното желание. Концепцията *Мечта* събира в себе си кодове от минали моменти и стремежи към бъдещи такива, преплетени от неразгадаеми връзки, но изграждащи конструкция – съвършената проекция.

Курт Швитерс е виден представител на Дадаизма. Също си служи с фотомонтажи. Интересна техника на Швитерс е рязкото съпоставяне на репродукция от класическото изкуство на Рафаело „Сикстинската Мадона“ със съвременността. Той замества главата на младата жена с парче модна рисунка, придружено от част от диаграма на машинна част. Прикрепени са и текстови фрагменти отдолу и отгоре – „Америка е приятно докосната и замисленият

²⁶ Taylor B. Colagge The making of Modern Art, London, Themes & Hudson Ltd, 2004, reprinted 2006.

Виктор остава страницата да падне“. Очевидна е провокацията към Америка. Швитерс най-вече използва материали или изображения, като по-малко ги отнася към техния реален свят, а ги поставя опозиционно едно на друго в картината рамка. Така преплитането на изображения от различни реалности създава провокация и задава въпроса – кое е истинското време?

Филип Халсман е един от най-известните портретни фотографи на ХХ век. Работи за американското списание „Лайф“. Известна негова фотосесия е „Подскоци“. Той е изключително повлиян от творчеството на Салвадор Дали с когото, освен че познава лично, и работи. Негова творба-фотоколаж е „Дали атомикус“ (1948), където едновременно присъстват фигура на човек, летящ стол, скачащи животни и картини. Силно въздействаща е наличната безтегловност и в същото време мигновено застопоряване на момента в процеса на движение. Улавянето на мига в една частица от реалния ход на времето създава усещане за фиксираност на битието и в същото време за безметежност. Всяко едно от отделно колажираните предмети съдържа свое временно състояние, всяка картина препраща към собствена времево-пространствена вселена и заедно общо изграждат безвременна конструкция на безтегловност.

Ел Лисицки е един от художниците на руския Авангард. Той е завършил архитектура, работи в сферата на живописата, фотографията, типографията. Популяризира активно идеите на супрематизма и конструктивизма. В областта на фотографията прави множество експерименти, фотограми, фотомонтажи. Пример за това е творбата „Композиция с лъжица“ (1924 г.). Характерно за нея е, че предмети от всекидневието са експонирани върху фотографска хартия. Така в изображението се появяват светлинни образи на лъжица, клещи, мрежа, покривка и т.н., които се създават чрез времевото светлинно натрупване и чрез това се превръщат в обекти със свой живот, създаден сякаш от светлинни минути. Тези творби се определят като фотограми. Тях, както и монтажите, авторът използва в реклами и плакати. Известен е и фотофризът му от изрезки на вестници за международната изложба в Кьолн.

Ман Рей е емблематична фигура по отношение на изразяването с фотомонтаж и фотоколаж. Смята се за един от основателите на модерната фотография. Той учи в Ню Йорк изящни изкуства и започва кариерата си като графичен дизайнер и типограф. Работи и като фотограф. Занимава се също с живопис и скулптура, един от основателите на Дада. Работи върху процеса на соларизация, създава т.нар. „рейографий“. Много прочута негова работа е „Кики, цигулката на Енгр“ (1942). Фотомонтажът представлява фигура на жена с елементи на цигулка върху гърба си. Статичността на позата препраща към неподвижност, безвременност, статика.

Мохоли Наги основава факултет по фотография в Баухаус. В книгата си „Живопис, фотография, кино“ дава ново име на фотоколажите си – нарича ги *фотоскулптури (фотопластики)*. Комбинира фотография с рисунка. Често използван елемент е един и същ повтарящ се образ в различен мащаб. Създава

ритъм чрез отделни кадри. Негова творба е „Танцово дуо на сестри Оли и Доли“ (1925), която представлява фотоколаж на женска фигура с геометрична фигура – кръг вместо глава, и паралелно на нея същият кръг – самостоятелен. Третият кръг е значително по-голям и служи за основа на фигурата. Идеята за безвремие може да бъде разчетена в символа на кръга – цикличност и завършеност, безкрайност, която, свързана с човешката фигура, може да се тълкува като безкрайната цикличност на човешкото битие, част от което е самото човешко същество.

Шад Кристиан учи в академията за изкуства в Мюнхен. Занимава се с живопис и графика, има контакти с дадаистите, експериментира в областта на фотографията, открива техниката на снимане без фотоапарат, работи с различни фотохартии. Новият вид снимки всъщност са първите художествени фотограми, предхождат творбите на Ман Рей и Мохоли Хаги. От 1936 г. те се прочуват като „шадографии“ (Тристан Цара).

Дейвид Хохни е английски художник, който освен с гравюри, рисунки и декори се занимава и с фотоколажи. В творбите му присъстват всекидневни сюжети, а фотоколажите са издадени в албум, носещ името „Камерните творби на Дейвид Хохни“ (1984). В книгата каталог „Дейвид Хохни – ретроспекция“ (1988) се дискутират някои въпроси, свързани с идеята за време на автора. Според него фотографията изкривява възприемането на реалността и начина, по който човека преживява времево-пространствения континуум. В началото той гледа на фотоапарата като на нещо по-низше от рисунката, като средство за предаване на маса и обем. Но по чиста случайност Хохни се сдобива със забравени в дома му полароидни плаки, с които започва да експериментира. Така пресъздава триизмерните пространства на къщата си в серия от 30 снимки (1982). Започва да прави портрети по този метод, а покъсно се занимава вече и с фотоколажи. Връх в творчеството му е панорамен пейзаж, сглобен от 600 снимки. През 1982 г. създава множество полароидни фотоколажи (над 140). Много от колажите му се характеризират с монументалност и величественост. Самият той казва за имитациите си, че предхождат „революция във виждането“²⁷. Пространствените проблеми, които засяга, са иновации, които вече разглеждат разстоянията между обектите по друг начин. Според него традиционното конвенционално рисуване и живопис удължават разстоянието до зрителя. „Правдоподобността се постига, когато ръката, движейки се във времето, следва окото, движещо се във времето (и живота, който също се движи във времето)“²⁸. Така например творбата „Бруклинският мост“ (1982) представлява сглобяване на пространството на моста от множество отделни частички – снимки, които подобно на малки тухли построяват изображението. Така всяка частица от пространството е подобно отделен момент, отделна секунда, сякаш се изобразява визуално как времето е *сглобено* от тези различни моменти. Според Хохни самото визуално преживяване е „съчетание

²⁷ Курьер, Паметта на фотографията. – Мес. ЮНЕСКО, май 1998, 26.

²⁸ Пак там.

от сменящи се гледки, фокусирани от вниманието и отделящи се от представата и паметта.²⁹ Възприемането на образа тук се доближава до идеята на кубизма. Чрез неговите ефекти авторът влага една нова визия във фотоколажите. Това се усеща в творбата „Кръстословици в Минеаполис“ (1983), в която двете фигури са снимани от различни гледни точки и снимките са колажирани една до друга. Така се създава впечатление за виждане на образа от различни позиции, характерно за кубизма. Използването на перспективни гледки пък подкрепят неговата идея, че движението е признак на живот, и оттам – усещането за илюзорност се придобива от застиналостта на картината. От това следва, че колкото по-неподвижни са елементите във фотоколажа, толкова той се доближава до идеята за вечност и нереалност.

С навлизането на Авангарда в изкуството на XX век отношението към изобразителната плоскост се променя. Идеята е да се създава, а не да се преразказва, предметите от действителността навлизат в художествената творба и всичко това променя из основи пространствено-времевите параметри в микрокосмоса на произведението. Идеята за време се интерпретира в колажните произведения посредством наслагване на идеи за различни действителности, като всяка колажирана частица има своя история. С промените в изкуството и изразните средства постепенно се появяват множество художествени направления, едно от които – Дадаизма, ражда нова форма в изкуството – фотомонтажа. Възможен, разбира се, след появата на фотографията, фотомонтажът се превръща в нова форма за деконструкция на света. Чрез него творецът създава собствен свят от илюзии, с който в изкуството навлиза технологичният прогрес и актуалната, съвременна реалност. Тази модификация на артистичната визуалност има решаващо значение за последващите разбирания за изкуството и създава предпоставки за обогатяване на изразната и философската провокация на съвременното изкуство.

ЛИТЕРАТУРА

- Ангелов, В. Естетика на Авангарда. Абагар, Велико Търново 2007.
- Ангелов, В. Изкуство & Естетика. Кризата в естетиката и предизвикателствата на авангардното изкуство. Агато, София 2005.
- „Лудвиг“ Кьолн музей, Фотографията на 20 век, АЛИАНС – 97 ООД TASCHEN. София 2002.
- Мартин, Б., Кларк Р., Хийли Дж., Олсиниъс Р., Стивънс Р., Гросман Д., Бренан Фр. Тайните на фотографията – Всичко за снимките. Егмонт България. София 2008.
- Олсиниъс, Р. National Geographic. Тайните на фотографията – Черно-белите снимки. Егмонт България. София 2006.
- Куриер, списание на ЮНЕСКО. Паметта на фотографията. Май 1988.
- Творческо-стопански комбинат „Българска фотография“, Българско фото – списание за фотоизкуство, фотопублицистика и фототехника. брой 6/1990.
- Taylor, V. Colagge The making of Modern Art, Themes & Hudson Ltd. London 2004, reprinted 2006.

²⁹ Куриер, Паметта на фотографията. – Мес. ЮНЕСКО, май 1998, 27.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 104

УСЕЩАНЕ ЗА ПРОСТРАНСТВО В ПОСТМОДЕРНАТА СИТУАЦИЯ. МЯСТО НА СЪВРЕМЕННИТЕ ПРОСТРАНСТВЕНИ ХУДОЖЕСТВЕНИ ФОРМИ В ГИМНАЗИАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ

ЛЮБЕН КУЛЕЛИЕВ

Катедра „Изобразително изкуство“

Любен Кулелиев. ВОСПРИЯТИЕ ПРОСТРАНСТВА В ПОСТМОДЕРНИСТКОЯ СИТУАЦИИ. МЕСТО СОВРЕМЕННЫХ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФОРМ В ГИМНАЗИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В БОЛГАРИИ

В настоящей студии затрагиваются проблемы современных пространственных художественных форм (в частности художественной инсталляции) и использование пространства как выражающего средства. Статья аргументирует важность пространственных художественных форм для социальной адаптации и будущей профессиональной ориентации учеников. Подчеркнуты педагогические преимущества изучения современных художественных форм и указано их место в учебных программах по изобразительному искусству в среднем образовании в Болгарии, в соответствии с государственными требованиями по образованию.

Lyuben Kuleliev. SPACE SENSATION IN THE POSTMODERN SITUATION. THE PLACE OF CONTEMPORARY ART FORMS IN THE SECONDARY EDUCATION IN BULGARIA

The presented study overviews the problems of the contemporary space art forms (the art installation in particular) and the role of the space as a mean of expression. This research stresses on the important contribution which the space art forms have to the social adaptation and the future professional choices of the students. It brings out the pedagogical advantages of the contemporary art forms in the studying process and points their place in the *Art study programs* in the secondary education in Bulgaria.

УВОД

В постмодерна реалност и в съвременния динамичен свят съвременното изкуство е двигател за културното развитие на обществото. Основната му цел е да извади човека от ежедневието му безтегловност и безразличие, като го провокира да реагира, да е активен, да мисли.

В настоящата студия ще бъде ситуирана проблематиката на пространството в сферата на съвременните художествени форми и пространствените изкуства. Ще бъде аргументирана необходимостта и посочено мястото на тяхното по-пълноценно изучаване в системата на средното образование.

Конкретизиране мястото на съвременното изкуство и пространствените художествени форми в задължителната подготовка (ЗП), задължително избираемата подготовка (ЗИП) и профилирана подготовка (ПП) по изобразително изкуство в утвърдените учебни планове и програми за прогимназиално и гимназиално ниво на образование. Методи за използване и развиване на усещането за пространство у учениците за изучаване на съвременно изкуство и пространствени художествени форми с оглед по-добрата ориентация и адаптация на завършващите в заобикалящата ги постмодерната реалност.

Пространството е обща среда за човека и творческата му дейност. Модифицирането на пространството със средствата на изкуството не е само функционализиране и естетизиране. То е отговор на естествената творческа нужда от изява, провокация и преосмисляне на заобикалящата ни среда.

Съвременните пространствени художествени форми са реализирани в пространствена среда и имат стойност на съвременно произведение.

За изследване на различните пространствени изкуства, архитектурата, дизайна, декоративно-приложните изкуства, както и съвременните форми – инсталации, ленд арт и др., е необходимо да се направи един по-задълбочен анализ на отношенията между човек и пространство. По този начин ще се представи по-ясно социалната роля на изкуството.

1. ПЕРЦЕПЦИЯ НА ПРОСТРАНСТВОТО И МОДИФИЦИРАНЕ ЧРЕЗ СРЕДСТВОТА НА ИЗКУСТВОТО

Човек и пространство

Понятието „пространство“ има много проявления и сфери на употреба. „Празното, незаето разстояние между две неща. Свободното пространство.“¹ Като физичен термин пространството е: „Форма на съществуване на материята, която има протяжност и обем“, както и „Космическото пространство – Неограничена широта.“²

Реалното пространство е средата на вещественния свят, обкръжаващото ни пространство. Например стая, улица, площад, град, държава. Пространство е

¹ Български тълковен речник.

² Пак там.

това, което човекът обитава, обществена и социална среда за човешката дейност, бит, култура и творчество. Отношението на човека към пространството има различни проявления.

Възприятието е процесът, чрез който индивидът осъществява контакт със заобикалящата го среда. Възприятието е акт на категоризация: въз основа на определени усещания произтича избирателна категоризация на обектите. То се отнася както до фактическото получаване на сетивна информация, така и до психологическите процеси, чрез които това се осъществява.

Пространството се схваща емпирично, и то в процеса на непосредственото сетивно възприемане. Човек осъзнава пространството дотолкова, доколкото може да се премества в него, т. е. той го съотнася до своя перцепционен и кинетичен опит. Впоследствие възникналите представи за пространство могат да се обобщават, а опитът от възприемането на конкретното пространство се разпростира върху пространството изобщо.

Сетивното възприятие на пространството се базира предимно на постъпващата перцептивна информация, основно зрителна, вестибуларна, кинетична, акустично-слухова.

Възприемането на обективна действителност или реалния свят става посредством информацията, постъпваща от сетивните органи. Доминираща роля играе зрителното възприятие, но само то не е достатъчно за постигане на пълен и изчерпателен образ на дадено пространство.

Образът, който наблюдателят получава чрез зрителния орган, представлява отражение на видимата светлина от повърхността на обектите. За целта е необходимо наличието на светлина, която да бъде отразена. Видът на светлината зависи от източника, от който идва – естествен или изкуствен. Чрез контролиране на осветеността на дадено пространство (или обект в него), може да се постигне различно формиране на възприятието или да се търси определено въздействие.

За цялостното възприемане на дадено пространство освен зрението влияние оказват и другите сетива – слух, обоняние, допир. Чрез слуха се възприемат обкръжаващи звуци и фонов шум, от които човек допълва информацията за средата, в която се намира. Звучите са естествена част от съзнателното възприятие. Те се натрупват в паметта и се асоциират с конкретни явления. Човешкият опит води до изграждане на звукова база в паметта, която се използва за сравнение и свързване на конкретни събития с определени звуци.

Представата е възлов център, в който се пресичат всички познавателни психически процеси. Основното участие на възприятието (а и на сетивното познание изобщо) в мисловната дейност се осъществява чрез представите. И обратно, влиянието на мисълта върху възприятната дейност също се реализира в наличието на представата. Представата е форма на сетивно отражение на предметите и явленията от обективната действителност.

Ситуирането на човека в дадено пространство има най-вече психологическо значение. То се свързва със себеусещане и разбиране на заобикалящата го среда. Може да се разглежда като субективно усещане на личността в конкретно обкръжение. То е резултат от натрупването на външни, свързани с влияние на околната среда и вътрешни, определяни от психологически характеристики фактори.

- Сетивно възприятие на обективната действителност

На базата на натрупан опит свързан с възприемането на обективната действителност, човек осъществява сравнение на очакваната перцептивна информация и реално постъпващата такава. В случаите, когато очакванията се покриват, това води до усещане за „нормалност“ на ситуацията. От друга страна, разминаването им индикира „нередност“ и предизвиква смущение на мисълта свързано с възприятията. Това води до своеобразна стресова ситуация и необходимостта от вземане на решения за съответна реакция.

- Сравняване с представите

Цялостният образ на даден обект или пространство се извършва в представата за него. Посредством мисловни процеси се допълва липсващата обективна информация. Това става чрез натрупана информация и знания за конкретен обект или в търсене на невидимото и неосезаемото, когато човек използва фантазията, за да допълва сетивата си.

- Личностна ориентация

Безспорно влияние оказват и някои вътрешноличностни характеристики породени от конкретни дадености. Те, от една страна, са свързани с културната среда, обусловени от определена националност, раса или религия. От друга страна, са породени от лични натрупвания на емпиричен опит, който води до разширяване на диапазона на сенсуитивност.

- Резултат на себеусещане в дадено пространство

Крайният резултат на субективно позициониране на човека в дадена среда и разбиране нейната цялост е резултат от комплексното въздействие на средата, преминало през сетивното възприятие и осъзнато през призмата на неговите вътрешни характеристики. Това, доколкото човек може да достигне в дълбочина на осъзнаване, зависи предимно от вътрешната му нагласа и желание за това.

Модифициране на пространството

Още в началото на своето съществуване Човекът е осъзнал необходимостта от специализирано обособени пространства с определена функция. Така се ражда и развива архитектурата, създавайки пространства, концептуално и функционално подчинени на нарастващите битови и социални нужди на обществото. Човек осъзнава способността да променя и влияе на обкръжаващата го среда.

Посоката на тези търсения развива мисълта и осмислянето на процесите, свързани с подредбата на елементи в пространството и създаването на различни мисловни и логически връзки.

Пространството е комуникационна среда на социална изява и реализация. Пространствените изкуства не се развиват самостоятелно извън времето, а кореспондират с цялостното битие на човека. В сегашната сложност на живот и отношения съвременните пространствени художествени форми отпращат по-адекватно послание към днешния човек, говорейки на динамичния език, с който той е свикнал. Бързата еволюция на градската среда е сложно взаимодействие между постоянното изникване на нови сгради, бизнес комплекси и транспортни връзки. Много пъти по-голяма динамика в сравнение с изминалото десетилетие, наситеност с всякакви визуални, физически елементи, реклами, транспортни средства, сгради, улици, сигнализации и информации се конкурират за вниманието на човека, възбуждайки сетивността му до краен предел. „Градът като художествено произведение се представя като „ансамбъл на ансамблите“, чиито качества се оценяват изключително в пространствено-пластични категории... Ансамбловостта се определя като висш критерий за оценка на градското пространство...“³

Според арх. Евгени Ас, без да отхвърляме ансамбъла като принцип за организиране на градското пространство, той се оказва недостатъчен при съвременната социална и културна ситуация. Подходът към средата се променя. Новото разбиране на XXI век е, че градът не е само пространствена композиция, а интегрално динамично пространство на културата и средище на човешката жизнена дейност.

Художествената инсталация, съставена по същия начин – от разнообразни елементи със сложна многопластова взаимовръзка и логика (антилогика) много по-добре отразява сложността и съвкупността на заобикалящия ни комплекс от послания и връзки (логически и смислови). Откриването на тези връзки и взаимоотношения е предизвикателство към съвременния човек и може да се „възпитава“ още в средното образование.

„Инсталацията влиза в отношение с мястото (пространството), в което ще присъства. Настанявайки се, го усвоява и променя.“⁴ Създаването на инсталация, предназначена да съществува в конкретно пространство, я прави неприложима в друга среда и съответно непреместваема, непродаваема (неадаптивна към частния дом на купувача). Използването на нетрайни материали и временният характер на някои инсталации също подчертават тяхната преходност и кратка експозиция. Предназначени да принадлежат към конкретното специфично пространство и тяхната ефимерност, са своеобразно противопоставяне на търговията с изкуството. Потвърждавайки, че „чистото изкуство да не може да бъде купувано и притежавано“, отказват за робуват на икономическите интереси на музеи, галерии и потенциални собственици.

³ Арх. Ас, Евгени. Градския дизайн в системата на синтеза на изкуствата. – В: сп. Архитектура. 1984, брой 1/1984 г., 19–20.

⁴ Ангелов, В. Ангел. Кратък екскурс за употребата на термина „Инсталация“, Електронно списание LiterNet, 28.02.2010, №2 1 (123).

Характерно за инсталациите е използването на разнообразни материали и готови обекти от нашия ежедневен бит (редимейд), извадени от контекста на тяхното предназначение.

„С изваждането на обикновения предмет от контекста му, наричайки го изкуство, инсталацията поставя идеята, че всичко би могло да е изкуство. Целта е да се провокира раздвояване в публиката, която, от една страна, не приема, че готовият предмет има художествена стойност, но от друга страна, получава възможността да го *видим по нов начин*. Като се абстрахира от истинската функция на предмета, зрителят би могъл, ако желае, да се опита да го възприеме чисто естетически, единствено като форма.“⁵ Елементите на инсталацията се разполагат, повече или по-малко, изпълвайки пространството, така че зрителят да може да се придвижва сред тях свободно или провокиран да преодолява физически и мисловни бариери. Поставен в нова условна ситуация, той е въвлечен по един или друг начин да си взаимодейства с инсталацията, ставайки част от инсталацията в този определен момент.

„Зрителят излиза от своята роля на съзерцателност и потенциално се превръща в част от инсталацията. Реалното и условното пространства съществуват заедно. Влязъл в пространството на инсталацията, зрителят може да ѝ признае статуса на изкуство или да го отхвърли. Интерактивният тип инсталации предлагат на зрителите участия до степента, в която, ако зрителят не се превърне в участник, то и инсталацията остава незавършена.“⁶ Инсталацията задава посоки, в които да се изградят връзки, като оставя зрителя сам да създаде връзката (по индивидуален мисловен път).

Корените на художествената инсталация се базират не толкова на традиционната скулптура и на декоративно-приложните форми, колкото на редимейда на Марсел Дюшан (излага писоар в галерийно пространство, оповестявайки го за изкуство – „Фонтан“, 1917 г.) и обектите на мерц изкуството на Курт Швитерс (превръща интериора на къщата си в ХанOVER в огромен триизмерен колаж от отпадъчни материали – „Merzbau“, 1923–1933 г.). Още през 1930-те г. сюрреалистите създават някои от своите изложбени експозиции, аранжирайки галерийното пространство като лунапарк. Тези произведения могат да се разглеждат като предвестници на художествените инсталации. През 1958 г. френският художник Ив Клайн на изложба в Париж представя празна стая, което се определя като първата инсталация, по смисъла на термина използван и днес, въпреки че общата му употреба идва с навлизането на концептуалното изкуство през 1970-те. Тогава инсталационните форми се самоосъзнават и обявяват като изкуство. „Ако някой – който и да е, е назвал това изкуство, то то е изкуство“ (Доналд Джъб). Те използват разнообразни техники, материали

⁵ Дворянов, Орлин. Концептуалната тенденция в съвременното изкуство. Веда Словена, С., 2003, с. 66).

⁶ Ангелов, В. Ангел. Кратък екскурс за употребата на термина „Инсталация“, Електронно списание LiterNet, 28.02.2010, №2 1 (123).

и похвати, характерни за концептуалното изкуство. Инсталацията реферира към авангардните течения: редимейд, минимализъм, кинетично изкуство, луминарт, попарт, опарт, видеоарт и други.

Неконвенционалното творчество „не се появява на голо поле, нито пък трябва да бъде обяснено единствено със заемки от западноевропейския опит. До голяма степен то е процес на вътрешни иманентни тенденции, заложен в естеството на творческия процес – разширяване и обогатяване на изразните възможности и средства на изкуството“.⁷

Поради липсата на информираност и социален интерес художествените инсталации в България се възприемат все още като форма на неконвенционално изкуство. В страните от Западния свят, където концептуалното изкуство е изживяло своя естествен път на развитие и осъзнаване от обществото, наред с други съвременни форми на изкуството, и художествената инсталация заема равнопоставена роля в културния живот. Може да се каже, че се възприема вече като конвенционално произведение. Значителен принос за това има адекватното образование, което „навреме“ успява да възпита у западния човек положително отношение, прераснало в осмисляне, приемане и необходимост от съвременно изкуство и утвърждаване на пространствените художествени форми.

II. ПРОСТРАНСТВЕНИТЕ ХУДОЖЕСТВЕНИ ФОРМИ В СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ПО *ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО* В БЪЛГАРИЯ

Методиката на изследването обхваща проучване на общата и на специализираната литература, анализ на нормативни документи в образователната система; сравнителни анализи и извеждане на заключения на учебни програми, на преподавателска работа и на учебно-методически резултати.

Включено е още и теоретичното обосноваване на хипотези и на теоретико-практически модели за структурата на учебните планове и програми.

Средното образование по изкуства в България е обединено в културно-образователна област *Изкуства* с учебни предмети: музика и изобразително изкуство. Обучението по изобразително изкуство е (или би трябвало да е) отворено във всички свои степени и учебни форми към цялото многообразие от съвременни изкуства и техните разновидности. Главен акцент на обучението е формиране на художествена и естетическа култура на учениците и стимулиране на творческите им способности. Предмет на обучението по изобразително изкуство са естетическите аспекти на явленията в природата и обществото. Акцент в обучението е познаване на основните визуални знакови системи във всички области на живота, което улеснява пространствената ориентация и социалната адаптация на учениците.

⁷ Ангелов, В. Естетика на авангарда. Абагар 2007, с. 97.

За съжаление през последните 10 години образованието по *Изкуство* не е приоритет на държавната ни политика. Резултатът е недостатъчно учебно време (Табл. 1) и редуциран бюджет. Най-чувствителна е промяната в средните общообразователни училища, приключваща изучаването в задължителната подготовка (ЗП) на учебен предмет *Изобразително изкуство* още в девети клас.

Културно образователна област: Изкуства

Учебен предмет: Изобразително изкуство

Класове	VIII	IX	X	XI	XII
Брой учебни седмици	34	36	36	36	31
Общообразователни средни училища					
А. Задължителна подготовка (ЗП)					
брой часове годишно	51	36			
брой часове седмично	15	1			
Б. Задължително избираема подготовка (ЗИП)					
брой часове годишно		108	108	108	124
ЗИП – минимален брой часове седмично		3	3	3	4
Профилирани средни училища					
Профилирана подготовка (ПП)					
брой часове годишно		108	144	180	155
ПП – минимален брой часове седмично		3	4	5	5
Средно професионално образование					
Б. Задължително избираема подготовка (ЗИП)					
брой часове годишно	102	180	432	792	806
ЗИП – минимален брой часове седмично	3	5	12	22	26

Табл. 1. Разпределение на учебното време по учебен предмет *Изобразително изкуство* съгласно Наредба № 6 от 28.05.2001 г. за разпределение на учебното време за достигане на общообразователния минимум по класове, етапи и степени на образование

Намаленият брой часове определя и недостатъчното изучаване на съвременните художествени форми, художествената инсталация и концептуалното изкуство като цяло. Бавното догонване на европейските изисквания, норми и очаквания по отношение съвременното изкуство е признак за утежнената социална адаптация на учениците ни в динамичната постмодерна действителност.

На фона на това, изучаването на инсталационните форми следва да е съвсем естествен процес, защото той е част от разбирането на съвременния контекст и начин на живот. Инсталацията, като част на сегашния шеметно бързо развиващ се информационен и технологизиран начин на живот, е по-лесно

възприемлива и по-близка до съвременния ученик. Учениците между IX и XI клас са в най-динамичната фаза на себеоткриване и на най-активно възприемане, когато анализират, дешифрират и осмислят посланията на заобикалящата ни среда.

Познаването на тези процеси е предпоставка за подобряване разбирането на сложните елементи, на следствията и взаимовръзките в инсталацията. Извън училище учениците придобиват знанието, подпомагащо възприемането на инсталацията като изкуство, а изучаването на инсталационните форми в системата на формалното образование прави учениците по-подготвени за динамиката на съвременния живот.

Образованието по изобразително изкуство в България обаче следва законенялото разделение на изящни изкуства, приложни изкуства и дизайн. Според интересите на учениците и условията на работа в училище в XI-XII клас в учебния план се предвижда организационната форма *Изобразително студио*. Ученикът избира само едно от трите му разновидности: студио за изящни изкуства; студио за приложни изкуства и студио за дизайн. Предвиден е и четвърти вариант на студио: „други“ – за останалите дисциплини в профилиращата подготовка по Изобразително изкуство, в които могат да намерят мястото си концептуалните художествени форми. Слабото развиване на „другите“ студия води до професионално ориентиране на завършващите ученици към по-класическите форми на изкуство (приложни и изящни изкуства) и съответно трудната им реализация в системата на европейското висше образование по съвременно изкуство.

Тази явно слаба страна на образованието по изкуство в България има предпоставки да бъде преодоляна, като се изпълняват държавните образователни изисквания (ДОИ) и заложеното в тях изучаване на съвременно изкуство и концептуални художествени форми.

Учебните проблеми и задачи за отделните класове са степенувани според дидактическия принцип за постепенно усложняване. Учителят притежава свободата сам да определя конкретното учебно съдържание, а въвеждането на две равнища на ядрата и стандартите в учебното съдържание (в X-XII клас) още повече увеличава възможностите за творческо прилагане на учебната програма, като и разшири изучаването на съвременни художествени форми. Лимитиращи фактори са само наличната материална база на училището и личната мотивация, информираност и капацитет на преподавателя. Това може да бъде смекчено, тъй като инсталацията не е задължително технологизирана и позволява използването на разнообразни и съвсем достъпни материали, често обекти от нашия бит. Нейната цел не е да представи възможностите на съвременните компютърни и други технологии, а да провокира учениците към импровизация, да развива тяхната сетивност извън формалната логика.

Използвайки избора, който му се предоставя, учителят може да обогати учебното съдържание и да задълбочи изучаването на модерното, съвременно

и концептуално изкуство съобразно заложените в учебната програма задължителни образователни изисквания. Предизвикателство е надграждането на традиционното изучаване на пространството – картинно (предимно двумерно) и реално, и разглеждането му в по-съвременен аспект. Заложеното прилагане на знания за различни пространствени решения, използвани и като различни средства е предпоставка за творческо реализиране на инсталационни художествени форми.

Мястото на съвременното изкуство и инсталационните форми в учебните програми на гимназиалния етап, съобразно ДООИ

Учителят може да интерпретира конкретното учебно съдържание, базирано на ДООИ и да създаде модел на учебен процес, ориентиран към проблемите на постмодерната социокултурна среда и на динамично променящото се пространство.

Използването на пространствените художествени форми (в частност инсталацията) в обучението по изобразително изкуство ще доведе до постигане на по-задълбочено осъзнаване на динамиката на съвременната жизнена среда и подобряване на адаптивността на учениците.

Още в **VIII клас** една от заложените в ДООИ цели на обучението по изобразително изкуство е развиване на визуалното мислене чрез варианти на плоскостно и обемно изграждане на пространството.

В ядро 4 „Структура на художествената творба“ е посочено, че ученикът трябва да „формира общи представи за изкуството на Новото време и съвременността“.⁸ Някои от ключовите понятия и знания, които трябва да се формират, са „Ново време; съвременност; изкуството на Новото време, Модерно изкуство; Съвременно изкуство“. Някои от посочените конкретни начини за осъществяване на съответните дейности са: „1) предоставяне на възможност на ученика да посещава художествени галерии, музеи, изложби и ателиета за реклама и дизайн и 2) да проучва каталози, албуми и други източници с произведения по изобразително изкуство на Новото време и съвременността.“

Подходящ момент е учителят да изясни проблемите, свързани с определяне на *Съвременното изкуство* – доколко едно произведение е съвременно произведение на изкуството или е елементарно използване на съвременни техники и материали.

На този етап се цели формирането на определени знания и отношения у ученика към съвременното изкуство, които да са основа за развиване на практическите му умения в следващите класове.

В IX клас изучаването на съвременно изкуство е много важно, тъй като това е последният шанс на учениците от общообразователната масова подго-

⁸ Учебна програма по изобразително изкуство за VIII клас – Държавни образователни изисквания (ДООИ), Министерство на образованието, младежта и науката (МОН).

товка да се запознаят с пространствените художествени форми. В IX клас се завършва задължителната подготовка по *Изобразително изкуство*. За нея се отнася първото образователно равнище. Второто образователно равнище се включва в учебния процес на ЗИП. За профилираната подготовка са задължителни и двете образователни равнища.

Надграждането на темата за съвременното изкуство се постига чрез увеличаване на относителния дял на теоретичните знания. Фокусът към съвременното изкуство е базиран на паралел между традиция и съвременност при разкриване на различията и взаимодействията в националните особености на българското изобразително изкуство и на народното творчество. В *Ядро 1 „Изкуство и общество“* формирането на ключови понятия и знания достига до модернизма. Тук е мястото учителят да представи деликатните процеси в модернизма, да ги обвърже с културно-политическата обстановка и промени в страната през годините на близкото минало и прехода, за да могат учениците да осъзнаят социалната роля, възлагана на българското изкуство през модернизма. Така ученикът по-лесно ще може да отговори на очакванията свободно да „дискутира проблеми на съвременното изкуство и масовата култура“.

Разширяването на кръгозора става още на първо образователно равнище, като очакваните от ученика резултати са да „усвоява основни познания за световното изкуство на XVII–XX век.“ Учителят има свободата да прилага примери от световното изобразително изкуство, включително и авангардните течения и концептуалните тенденции. А във второ образователно равнище той може да наблегне на „социалната функция на изкуството в условията на съвременната национална и световна култура.“⁹

В *Ядро 2 „Творчески процес“*, ученикът трябва не само да притежава знания за съвременни творчески методи, но и да умее да ги прилага. За постигането на този очакван резултат има „важно значение умението на учителя да създава проблемни, нестандартни ситуации, които да стимулират самостоятелното мислене на учениците и да мотивират тяхната творческа активност.“¹⁰ Моментът е подходящ за първа среща на учениците с инсталационните художествени форми чрез възлагането на прости практически групови задачи.

Обучението по *Изобразително изкуство* в **X клас** се осъществява само като профилирана подготовка. Профилирането се извършва, като се вземат предвид общите и специални интереси на учениците и по-нататъшното им професионално ориентиране в областта на изобразителното изкуство.

По-разширено и обогатено учебно съдържание дава възможност на ученика да „възприема самостоятелно и критично течения и направления на модерното и съвременното изкуство, както и да дискутира проблеми на съвременното изкуство и масовата култура“ (второ равнище на *Ядро 1 „Изкуство и общество“*¹¹

⁹ Учебна програма по изобразително изкуство за IX клас (ДОИ, МОМН).

¹⁰ Учебна програма по изобразително изкуство за X клас (ДОИ, МОМН).

¹¹ Учебна програма по изобразително изкуство за XI клас (ДОИ, МОМН).

Във второто равнище на *Ядро 2 „Творчески процес“* на ученика трябва да се даде възможност да: „1) Проучва и дискутира критични материали за традиционни и съвременни неконвенционални творчески методи и да изразява собственото си мнение за тях; 2) Усвоява и прилага фототехники и компютърни програми за създаване на визуални художествени образи; 3) Прилага в съответна работна среда разнообразни изобразителни технологии в действителното пространство.“ Тук учителят може да се базира на усвоените в първо равнище на *Ядро 2 „Творчески процес“* ключови понятия, свързани с модифицирането на пространството „моделиране; конструиране; комбинаторика“.

Във *второ равнище Ядро 3 „Ситуация и визуални комуникации“* е заложено на ученика да се даде възможност да „изработва саморъчно или с визуални технически средства материали за масови ученически акции“, които да се представят например под формата на ученическа акция, хепънинг или пърформанс (усвоени вече като понятия в първото равнище на ядрото).

Знанията и уменията за профилираната подготовка за **XI клас** се отнасят до теория и история на изобразителното изкуство и художествена практика. Теорията и историята обхващат за развитието и особеностите на изкуството през XX век, като „ученикът трябва да анализира художествени произведения от XX век с аналогично съдържание (тема, сюжет, обект); и да различава и разпознава течения и направления в изобразителното изкуство и архитектурата на XX век.“ (*Ядро 1 „Изкуство и общество“* – първо равнище, очаквани резултати)¹².

В очаквани резултати от второто равнище на *Ядро 1 „Изкуство и общество“* се разширяват, като ученикът трябва да „различава основни пространствени проблеми и авторови интерпретации на категорията „време“ в изкуството на XX век.“

Именно тук в **ДОИ** е заложено достигането до ключови понятия и знания като Пространство и време; Концептуално изкуство; Социодинамика на културата. На ученика трябва да се даде възможност да дискутира проблеми на съвременното изкуство и неговите разнообразни прояви и изразява оценъчно отношение.

Художествената практика засяга проблеми на творческия метод на художника и на учебната изобразителна дейност при изграждане на формата в различни видове изкуства: изобразителни, приложно-декоративни, дизайн, синтетични и концептуални. Може да се акцентира на концептуалните изкуства, тъй като те се разглеждат за първи път в XI клас. Те са подходящи за провокиране на творческото мислене, тъй като в „Концептуално изкуство идеите са изразният материал. Изкуство, при което авторът използва „материални посредници, за да провокира и подтикне публиката да си задава въпроси, да разсъждава и критикува и по този начин да се включва активно в процеса на

¹² . Дворянов, Орлин, Въведение в неконвенционалните форми, с 20.

съвместно създаване на обща „мисловна конструкция“ (художествена концепция) заедно с него.“

Така в очаквани резултати във второто равнище на *Ядро 2: Творчески процес* ученикът трябва вече да притежава и прилага знания за **различни пространствени решения, използвани като изразни средства** в произведенията на изящните и приложните изкуства, в художествената фотография и компютърната графика. Тук е мястото учителят да въведе понятието инсталационни художествени форми – пример за използване на пространството като изразно средство. Тези знания могат да бъдат приложени в творческия процес например под формата на *Образователен проект*. Неговото преимущество е, че може да бъде реализиран не само в училище, но и в околната среда. Удачно е изследователските работи (като определени от учителя конкретни части от проучване, систематизиране и представяне на работата) да бъдат възложени индивидуално на всеки ученик, а реализирането на творческия продукт да се планира и извърши чрез работа по групи.

От учениците в **XII клас** се очаква да познават вече основни параметри и изразни средства на художественото проектиране и конструиране и основни понятия от комбинаториката. (*Ядро 1 „Изкуство и общество“* – второ равнище).¹³ Тази добра основа, комбинирана с подходящи практически задачи, възлагани от учителя, е предпоставка за свободно модифициране на пространството. Резултатите са, че учениците изпълняват варианти на проекти в скици, ескизи и макети за оформяне на пространството според социалната му функция.

Според ДООИ на ученика трябва да се даде възможност да: „1) Проучва композиционни решения на модулни композиции в двумерно и тримерно пространство; 2) Усвоява и прилага варианти на графични, живописни и пластични решения при оформяне на пространството с различни функции, съобразно с конструктивните особености на човешката фигура при изпълнение на ... постановки на концептуалното изкуство.“

Художествените инсталационни форми могат да намерят своето място и при провеждането на задължителната за профилираната подготовка по *Изобразително изкуство* учебно-творческа практика на открито (пленер). Изготвената от учителя програма съгласно учебното съдържание на изобразителното студио трябва да е съобразена с придобитите и развитите през годината знания, умения и отношения на учениците към съвременните форми на изкуство, към концептуалното изкуство и инсталационните художествени форми. Пленерът може да е естественото творческо практическо продължение на темата, което да даде възможност на учениците да приложат различни композиционни решения при оформяне на пространството чрез избрани от тях съвременни художествени изразни средства.

¹³ Учебна програма по изобразително изкуство за XII клас (ДООИ, МОМН).

В заключение, от разгледаните дотук учебни планове и програми е видно, че в ДООИ е заложено изучаването на съвременните художествени форми. В ръцете на учителя е да се възползва от възможността да даде на учениците по-добра ориентация в съвременната социокултурна среда, чрез подходящо интерпретиране на конкретното учебно съдържание. Използването на пространствените художествени форми (в частност на инсталацията) в обучението по изобразително изкуство ще доведе до постигане на по-адекватно осъзнаване динамиката на съвременното пространство и жизнена среда и до подобряване адаптивността на учениците.

ЛИТЕРАТУРА

- Ас, Е.* Градския дизайн в системата на синтеза на изкуствата. В: сп. – Архитектура, бр. 1/1984.
- Дворянов, О.* Концептуалната тенденция в съвременното изкуство. Веда Словена, 2003.
- Дворянов, О.* Въведение в неконвенционалните форми. Симолини, 2010.
- Закон за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план*
- Наредба № 6 от 28.05.2001 г. за разпределение на учебното време за достигане на общообразователния минимум по класове, етапи и степени на образование.*
- Правилник за прилагане на закона за народната просвета*
- Приложение № 6 към чл. 4, т. 6 Държавни образователни изисквания (ДООИ) за учебно съдържание. Културно-образователна област: Изкуства; Учебен предмет: изобразително изкуство*
- Reiss, Julie H.* From margin to center : the spaces of installation art, Massachusetts Institute of Technology, 1999.

Статията е предадена за отпечатване
през м. март 2011 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 104

ВИЗУАЛНА ГРАМОТНОСТ. МЕЖДУ ХУДОЖЕСТВЕНОТО ИЗОБРАЖЕНИЕ И МИСЛОВНИТЕ МУ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

ЛИЛИЯНА ДВОРЯНОВА

Катедра „Изобразително изкуство“

Лиляна Дворянова. ВИЗУАЛНА ГРАМОТНОСТ МЕЖДУ ХУДОЖЕСТВЕН-
НЫМ ИЗОБРАЖЕНИЕМ И ЕГО ИНТЕРПРЕТАЦИЯМИ

В изследовании касаются проблем, связанных с понятием „визуальная грамотность“. В первой части текста делается короткий обзор развития идеи «грамотности», чтобы прийти до новых форм грамотности, характерные для XXI века, одной из которых является „визуальная грамотность“.

Во второй части текста дается определение понятия „визуальная грамотность“, а до этого описывается контекст, в котором это понятие появляется. Тезис, который статья защищает, сосредоточен в том, что „визуальная грамотность“ можно постичь не только (и не единственно) благодаря образу, а благодаря языку и развитию мышления о визуальном образе. Акцент ставится на связь между смотрением и мышлением в качестве существенных атрибутов создания и понимания искусства.

Liljana Dvorjanova. VISUAL LITERACY – BETWEEN THE ARTISTIC IMAGE AND
ITS INTERPRETATIONS

Problems related to the “Visual literacy” are discussed in the study. In the first part of the text the development of the literacy idea is briefly reviewed, in order to get to the new forms of literacy in the 21st century, one of them being the “Visual literacy”. In the second part the concept of “Visual literacy” is discussed, first defining the context, in which this concept is arising. The thesis, maintained by the article is the following: the “Visual literacy” can't be achieved just by the image, but by the language and by developing the way of thinking about the visual image. An accent is put on revealing the connection between seeing and thinking as valuable attributes for creating and understanding art.

Тъй като понятието *визуална грамотност* се използва в множество дисциплини в областта на образованието, история на изкуството и критиката, риториката, семиотиката, философията, графичния дизайн и т.н., постигането на общо определение на визуалната грамотност е твърде трудно.

Визуалната грамотност би могла да се разглежда пределно общо, защото е свързана с всеки човешки визуален опит. Естествено такава изследване би било необозримо, доколкото би включвало в себе си твърде обширни области, като се премине през чисто биологичното възприемане, проблеми при възприемането, психология на възприятието, социология, културология, изкуство и т.н. ...

Също така може да разглеждаме *визуалната грамотност* през понятието *визуална култура*, в което би могло да се включи всеки или почти всеки човешки визуален опит. Можем да анализираме потенциала на образа извън сферата на изкуството и да изследваме участието му в мисленето и традиционните не-образни човешки практики. Обектът на визуалната култура като дисциплина също е неясен и е в състояние да включва всички визуални практики на дадена култура и всевъзможни форми на визуалност.

Едната тенденция на изследване на *визуалната грамотност* е свързана с медийната грамотност, т. е. като част от нея. В този случай *визуалната грамотност* се отнася до използването на визуалните образи в медиите и се състои в основни умения за възприемане, разбиране, интерпретиране, използване и създаване на изображения във, чрез и за медиите.

Трябва да отбележим, че понятието *визуална грамотност* се появява във връзка с осмислянето на медиите, технологиите, и тяхното значение в нашия живот, т.е. голяма част от текстовете, свързани с визуалната грамотност, я разглеждат в контекста на медийната грамотност. Тази тенденция е важна не само защото дебатът за медиите провокира и дебат за визуалната грамотност, но и защото образованието все по-силно се обвързва с различни медии, дори не просто като помощно средство, но и като основен източник на информация (интернет например).

Естествено визуалната грамотност, разглеждана в контекста на медийната грамотност, също обхваща много възможни теми. Например визуалната грамотност и телевизията, киното, виртуалното пространство, интернет, виртуалните игри, рекламата и визуалната среда на градското пространство и т.н. Във всяка от тези области тя би имала различно специфично определение. Образите заливат околната ни среда, намираме ги в частното и публичното пространство в различни форми и различни канали на комуникация. Живеем в ерата на визуалната култура, която влияе на нашите нагласи, вярвания, ценности и начин на живот и също няма как да не повлияе на системата на образованието.

Следователно в употребата си в различни сфери понятието „*визуална грамотност*“ променя своя смисъл. „*Визуална грамотност*“, употребена в сферата на медиите, или в сферата на образованието по изобразително изкуство например, би следвало да отвори различни дискурсивни полета на разглеждане.

Настоящият текст се интересува от визуалната грамотност в контекста на образованието на студенти по изобразително изкуството и няма претенции да засяга други области на употреба на понятието.

Грамотността традиционно се определя като способност за писане и четене.

Организацията на обединените нации за образование, наука и култура (ЮНЕСКО) определя грамотността като „*способността да се идентифицира, разбира, тълкува, създава, общува, изчислява и работи с печатни и писмени материали, свързани с различни контексти. Грамотност включва един непрекъснат процес на обучение, за да може физическите лица да постигнат целите си, да развият своите знания и потенциал и да участват пълноценно в своята общност и обществото като цяло.*“

В контекста на едно подобно определение, поне на пръв поглед би ни се струвало спорно, доколко може да се говори за визуална грамотност, доколко този термин е валиден и логичен. По този въпрос (до колко термина е адекватен) Пол Месари¹ пише, че е безсмислено да се съпротивяваме на употребата на този термин в области извън словото, колкото и неудачен да му се струва той, тъй като терминът „грамотност“ вече се прилага към всевъзможни области: математическа грамотност, компютърна грамотност и т.н., явно разбирайки се като базови познания за съответната област. А по отношение на занимаващата ни тема, няма как да не отбележим, че терминът става все по-актуален, доколкото съвременната култура на общуване се свързва все повече с визуалното до степен на изместване на словесното за сметка на визуалността.

Преди да се спрем на понятието *визуална грамотност*, което е обект на нашето изследване, е добре да хвърлим кратък поглед на понятието грамотност само по себе си, извън контекста на визуалното.

Не може да не забележим факта, че понятието *грамотност* променя своето значение в историята.

Имало е време, когато с „грамотност“ се е означавала възможността да се подпишеш, да изпишеш името си. В друг момент от историята грамотността се е измервала единствено в способността да четеш и пишеш на латински, независимо от способността да четеш и пишеш на собствения си език. Грамотността се е възприемала и като професия, практикувана най-вече от писарите. Дълго време за „грамотен“ се счита онзи, който умее да чете Библията.

Аристокрацията от края на осемнайсети век оценяват образованието като средство за култивиране на умовете на младежите, докато наподобят тези на по-възрастните господа. Процесът на култивиране е изключително дисциплиниран и рутинен, състои се в изучаването на примерни текстове, устно разказване, почерк, дикция и правопис. Няма изискване, нито поощрение за разбиране и анализ на това, което се чете.

¹ Messaris, Paul „*Visual “Literacy”: Image, Mind, and Reality*”, Westview Press, 1994.

Естествено е да асоциираме грамотността и с откритието на печатарската машина, но едва през XIX век, с напредъка на индустриалното общество, книгата става достъпна за всички слоеве и класи. Дотогава само малък процент от населението са били грамотни, тъй като само богатите и институциите са могли да си позволят прекалено скъпия книжовен продукт.

Прогресивно образование – педагогическите идеи на Дюи

Важен момент, на който трябва да се спрем, са философските концепции на Джон Дюи – един от основателите на прогресивното образование – в които той преосмисля идеята за грамотност.

В книгата си „Моето педагогическо кредо“ Дюи излага основните си тези и идеи в областта на педагогиката и текстът се явява една подкана за предефиниране на понятието грамотност. Творческото писане става важна част от учебния план, като децата са били насърчавани да изразят собствените си виждания и са били освободени от предписаните литературни стилове. Четенето се базира на безшумно четене, последвано от писмено разбиране.

Една от основни идеи на Дюи е, че той е против пасивното възприемане на знания и осланянето на готови отговори. Според него това прави учащите неспособни да мислят и в тях не може да се събуди никакъв духовен интерес. Затова знанието трябва да се придобива чрез мисловно усилие, активност и съзнателна работа.

„Вярвам, че активната страна предшества пасивната в развитието на детската природа; че себеизразяването идва преди съзнателните впечатления;“²

„На детето му е предзададено едно пасивно, възприятийно отношение. Условиата са такива, че не му позволяват да следва законите на природата си; това води до напрежение и прахосване на сили“³

Познанието бива разглеждано не като нещо абсолютно сигурно и обективно, а по-скоро като процес на взаимодействие между познаващия и познаваното. Според тази концепция човек може да бъде подтикнат към познание само когато е налице проблемна ситуация, т.е. такава, която го поставя в положение на неизвестност относно нещо. Идеята му за “проблемната ситуация” като единствен способ за усвояване на нови умения и знания лежи в основата на педагогическите възгледи на Дюи.

Децата учат чрез действия.

Образованието трябва да се базира на ситуации от реалния живот.

Трябва да се насърчават експериментирането и независимото мислене.

Любопитството е също толкова типично за децата, колкото и за учените.

² Дюи, Джон. „Моето педагогическо кредо“ , сп. „Философски алтернативи“ , бр. 1, 2005 г.

³ Дюи, Джон. „Моето педагогическо кредо“ , сп. „Философски алтернативи“ , бр. 1, 2005 г.

Новата грамотност на XXI век – нови форми на грамотност

„Но аз се питам дали книгите са единственият надежден източник за получаване на информация. Преди години единственият начин за учене на чужди езици (освен пътуването в чужбина) беше да се учи език от някоя книга. Днес децата ни често учат езици чрез слушане на записи, гледане на филми в оригинал или дешифриране на инструкциите, напечатани върху някоя опаковка за напитки. Същото се случва и с географската информация. В детството си аз получавах най-добрата информация за екзотични страни не от учебници, а от четенето на приключенски романи (Жул Верн например, или Емилио Салгари, или Карл Май). Децата ми вече много отрано знаят повече от мен по същата тема от гледане на телевизия и филми.“⁴

Преминването на нашата култура от индустриалната епоха към информационната епоха изисква един нов вид грамотност, която да отговоря на новия начин на живот. Независимо каква оценка даваме на този факт, неизбежно трябва да се съобразим с него. „Новата грамотност“ е свързана с медиите, цифровите технологии и с нарастващото значение на визуална комуникация и информация. Въпреки че училищата продължават да бъдат доминирани от печата и традиционния учебник-книга, животът ни все повече се влияе от визуални образи, от корпоративни лога, огромни билбордове, клетъчни телефони, интернет сайтове, социални мрежи, видео игри, телевизия, вестници, списания. Да се научиш как да “четеш” множеството слоеве в изображението, започва да се смята като необходимо допълнение към традиционната езикова грамотност. Ние живеем в мултимедийния свят, който изисква медийна грамотност, информационна, компютърна грамотност, интернет грамотност, визуална грамотност и др. Няма как да не се отчете високият процент на медийното потребление и насищането на обществото с медиите. Само за един ден ние сме изложени на такова количество медийни съобщения, на което нашите пра-баби и дядовци са били изложени за повече от една година. Преподаването на медийната грамотност означава развиване на умения за безопасно придвижване през това море от образи и послания. „Новата грамотност“ обикновено включва екрана и пиксела, а не хартията и писмото.

В тази връзка няма как да не споменем и идеите на The New London Group⁵

Авторите твърдят, че големият брой канали за комуникация и повишаването на културното и езиково многообразие води до нуждата за предефиниране на понятието грамотност и разширяването му извън традиционните езикови подходи. Разглеждането на визуалното в опозиция на словесното (писмената говорната комуникация), оказва силно влияние върху състава на техните

⁴ Еко, Умберто. „Бъдещето на книгата“, статия в Либерален преглед. <http://librev.com/component/content/article/1104>

⁵ http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm

проучвания. Учените като Синтия Селф, Джефри Сирк, Ан Висоцки, Ричард Ланхам, както и много други, са се фокусирали върху ролята на визуалната комуникация в класната стая. The New London Group въвеждат термина „мултиграмотност“, обвързвайки го с променящия се начин на комуникация между хората и с развитието на новите технологии. Според тях текстът не е единственият начин на комуникация, на който трябва да разчита образованието. С появата на персоналният компютър и интернет сме свидетели на огромна промяна – словото все по-често е съчетано с образи и звуци, включено е видео, интерфейс, телевизия и тази промяна изисква нов вид грамотност, която те определят като мултиграмотност. Преподаването вече трябва да включи всички начини за репрезентация на смисъл: езикови, визуални, жестови, аудио, пространствени и т.н.

The New London Group извеждат в своята „Педагогика на мултиграмотностите“ (*“Pedagogy of Multiliteracies”*) дефиниция на грамотност, която включва „...*разбиране и компетентен контрол на репрезентационни форми, които стават все по-важни в цялостната комуникационна среда, като например визуални образи и връзката им с писаното слово – например визуален дизайн в предпечатата или интерфейса на визуални и езикови понятия в мултимедиите*“⁶ (1996 г.).

Според тях, обучавайки студенти да разбират и общуват чрез визуални режими, учителите им дават необходимите инструменти за преуспяване във все по-медийно разнообразната среда. Определението на грамотността като свързана с четене и писане е остаряло и новото определение трябва да отчита и развитието на технологията в нашата среда.

Контекстът, в който се появява понятието

След като направихме кратък обзор на идеите за понятието „грамотност“ и преди да опишем възможните дефиниции на понятието „*визуална грамотност*“, е добре съвсем накратко да въведем контекста, в който се появява то. Кое поражда нуждата от него? И доколко е актуален този термин.

Терминът *визуална грамотност* се появява съвсем естествено в контекста на идеята за това че цивилизацията ни е доминира от образа и информацията все повече бива представена визуално. Това общо схващане за света и културата ни като все по-силно ориентирани към визуалността, която сякаш „надмогва“ словото, се приема като очевидна истина, която може би въобще не се нуждае от повече обговаряне. И все пак в пресечната точка на „визуално“ и „словесно“ се натрупват напрежения, които не позволяват подобно, твърде просто и безпроблемно приемане на една подобна констатация. Поради тази причина за новите измерения на човешкото комуникативно-сензорно прос-

⁶ ...”This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environment, such as visual images and their relationship to the written word – for instance, visual design in desktop publishing or the interface of visual and linguistic meaning in multimedia”

транство, за неговите комплекси, негативи и позитиви са писали множество автори, които изследват концептуално културологичните и антропологичните проблеми на цивилизацията – М. Маклуън, А. Тойнби, В. Бенямин, Ж. Елюл и др., и техните тези по този въпрос често са по-скоро тревожни, отколкото еднозначно приемащи неизбежността на новите тенденции.

Ще споменем някои особено важни автори и текстове, които говорят за опасностите, криещи се в това по същество ново отношение на човека със заобикалящата го среда.

На първо място да припомним един от „пророците“ на най-новото време – Валтер **Бенямин**⁷ – с неговата популярна студия „*Художественото производство в епохата на неговата техническа възпроизводимост*“. Фотографията, според Бенямин, освобождава ръката и окото, но това е една твърде „двусмислена“ свобода, защото процесът на картинно възпроизводство се ускорява чудовищно. Подобно ускорение променя начина на възприемане и на света, и на творбата. Светът става сякаш еднакъв, равноценен, превъзможната е всяка уникалност и неповторимост, и така той е „разнищен“, разпаднал в образи без „опорна точка“ и вътрешна цялостност. В резултат на техническата репродукция образите около нас се преумножават и културата на общуването и мисленето започват да са доминирани от образите, които обаче са винаги частични, единични и неспособни да дадат цялостен образ на света и на човешкото.

Подобни идеи развива и **Сюзън Зонтаг** в книгата си „*За фотографията*“⁸. Фотографският образ, присъстващ навсякъде около нас, не просто присъства, но и ни кара да преживяваме света чрез и през него, прави ни „несамостоятелни“ и изпразва човека от субектност. Хората в съвременната култура възприемат света като сбирка от образи, потенциални снимки, а преживяванията им (за да ги имат) трябва да бъдат заключени в образ, който да удостовери тяхното съществуване. Това прави човека изцяло „овъншноностено“ същество, неспособно да придаде „собствен“ образ на собствените преживявания. (Например „фотографският туризъм“, при който пътуването се свежда до това какво си заснел, какво си запечатал в образ, и извън уловеното в образ няма памет, преживяване.) Образът е самото преживяване, той обсебва преживяването и ние все повече се нуждаем от него като потвърждение на реалността, която се превръща в „не наша“. Според Зонтаг снимките променят и разширяват понятието ни за това, което заслужава да се гледа, разпадайки света на множество образи-парченца, всяко от което е сякаш ценно да бъде видяно. Но в тази равнозначност и възприемане на всяко парченце от света като значимо, светът и образите се банализират и изхабяват, превръщат се в равно-ценни, а значи и не-ценни.

⁷ Вж. Бенямин, Валтер. *Художествена мисъл и културно самосъзнание*, изд. „Наука и изкуство“. С., 1989 г.

⁸ Зонтаг, Сюзън. *За фотографията*, изд. „Златорог“. С., 1999 г.

Според нас точно поради това претрупване с образи, разпадане на образи човек всъщност губи способността си да вижда... т.е. става визуално неграмотен, визуално незаинтересован... Макар и парадоксално агресията на образа е една от причините за липсата на визуална грамотност...

Един от най-силните текстове, разсъждаващи върху проблема за визуалното, което превзема културата, променя мисленето и осмислянето на света в недобра посока, е книгата „**Унизеното слово**“ на Жак Елюл.

„Докато новото сега е в преобладаването на визуалното възпроизвеждане над всяко друго. Това ни довежда до надмощието на една форма на мислене, която е нова заради самото надмощие, а не заради абсолютната новост.“⁹

„Нашата цивилизация си е избрала образа като форма на изразяване.“¹⁰

Елюл констатира, че живеем в епоха, в която начинът на мислене се променя, доколкото сме обсебени от визуалното и визуализираме всичко. Живеем в немислима и гротескна ситуация, евакуирани от реалността, мислим само факти, затъваме в хаос от репрезентации на реалното, произтичащи от изобилието от образи. **Според Елюл виждането и словото определят два различни начина на мислене:** езикът изисква постепенно излагане, път, който мисленето изминава, постепенно достигане до познание, разбулване и разпластяване на реалността. Словото не остава при видимото. То предполага съзнание, рационалост, разбиране на това, което се казва и би могло да се мисли, докато знанието, произведено от образи и оставащо в тях, има несъзнателен характер. Картините се навързват асоциативно, не рационално, в подобна „верига“ няма последователно разгръщане и това води до „*несъзнателно схващане на цял куп информация, без да се следва бавният и мъчителен път на разсъжденията*“¹¹. Човекът е склонен да се поддаде на подобен начин на получаване и не-осмисляне на информацията. Да предпочете да гледа картинки, а не да чете дълъг текст, защото е подвластен на естествена леност. Словото ни принуждава да мислим, да впрягаме силите на въображението си, докато визуалното е моментно и линейно, подчинено на еднозначна логика. Единствено мисълта, която е изградена в слово, може да разпластява, да обръща внимание на противоположните аспекти на реалността, които са възможни, защото са разположени във времето. Накратко казано, словото ни позволява да достигнем до многоаспектно познание за света, което зрителният образ няма как да улови. За Елюл целия интелектуален живот се гради върху опита да преодолеем неяснотата, неразбиранията, неочевидността, непознатото, скритото, тълкувайки и интерпретирайки, борейки се с множеството възможни смисли, които се надграждат и имаме единствено през словото. Според Елюл, както видяхме

⁹ Елюл, Жак. „Унизеното слово“, изд. „ГАЛ-ИКО“, С.

¹⁰ Пак там.

¹¹ Пак там.

по-горе, и според Зонтаг, погледът работи като фотоапарат, който ни предоставя хиляди снимки, които обаче могат да се „разчетат“ и свържат смислено единствено от мисленето. Образът носи смисъл, доколкото ние му придаваме смисъл. Той сам по себе си е незначителен и за да има смисъл, трябва да бъде интерпретиран.

„Трябва да се прибави към тях едно друго измерение, интерпретирането ще се осъществи чрез словото. Така образът носи в себе си едно дълбоко противоречие. Той не е двойствен, той е свързан, сигурен, цялостен, но незначителен, множество смисли могат да му се придадат, които зависят от съответната култура, образование, от намесата на едно друго измерение. Така преди образа трябва да се науча да виждам. След образа да интерпретирам.“¹²

„Мъглявината на словото ражда смисъла.“¹³

Без подкрепата на „способността за слово“, визуалното ни дава единствено очевидности. То е непосредствено възприятие, плоско, едномерно свързано с пространството. Образът ни предлага фалшиво усещане, че възприемаме и разбираме по-добре самата реалност, при това без усилие, без задълбочаване. Видяно означава истинско, окото действа като „доказателство“ и поради това се оказва, че именно зрението, образът, са проводник на най-силната манипулация, извършвана върху човека, защото остават в пласта на несъзнаваното, на не-членоразделното. Всъщност образът спестява мисленето, спестява и усилието да си спомниш. Не съществува необходимост от разсъждения, защото имаме **очевидности**. (Както не ни е необходимо да помним, защото имаме снимки.) Така ние влизаме в ролята на зрители, които са единствено пасивни регистратори на образи.

И тъй като Елюл тръгва от убеждението, че специфичното у човека, онова, което прави човека човек, различава го от животните, е именно способността за слово – не визуалния, не жестовия, не осезателния език, а „езика-слово“, това обръщане на мисленето към образа бива оценено като пагубно за човека.

Не само философите споделят подобни убеждения, пряко свързани с темата за визуалната грамотност. Ервин Панофски, Гомбрих и много други изкуствоведи, свързали творчеството си с разбиране на образа в изкуството, също развиват подобни учения и показват, че не съществуват непосредствени дадености за сетивата: формите, цветовете, разстоянията, които възприемаме, стават разпознаваеми за нас не защото „естествено“ са ни дадени, а защото сме ги научили. Образите, които виждаме, са ни предоставени от културната среда, в която се намираме и това доколко ще съумяваме да ги виждаме, разчитаме, да им придаваме смисъл, зависи отново от културата ни, която няма как да не минава през словесността.

¹² Пак там.

¹³ Пак там.

Понятието визуална грамотност – определение

Доколкото технологията задвижва дебата за визуална грамотност, голяма част от определенията ѝ са свързани с медийната грамотност. Човекът става все по зависим от технологиите: интернет, компютър, телевизия, кино и т.н. Всички те по някакъв начин продуцират образи или са обвързани с образа. При новата ситуация, в която срещата ни с образа е постоянна, става все по-належащо да се осмисли понятието за „визуална грамотност“ и най-вече в нея да не се влагат единствено усвояването на технически умения – справяне с интернет, с поредния софтуер, с дигиталния образ, медиите, рекламата. Защото голяма част от литературата, посветена на проблема за визуалната грамотност, го разглежда именно така – повърхностно, свързвайки го с „новите умения“, които сякаш „технически“ трябва да се добавят. Смята се, че когато се усвои умението за ползване на новата техника, „грамотността“ ще бъде вече налична. Самият термин се отнася само до тази област на новите технологии. Т.е. контекстът, в който се разглежда терминът, е беден – технологии и медии, и то от гледна точка на тяхното просто посочване, че ги има и че трябва да се справяме и употребяваме *ефективно*.

Така например някои специалисти свеждат понятието *визуална грамотност* до умението да се визуализира идея, знание – чрез диаграми, таблици, образи „*knowledge visualization*“, използване на концептуални карти, интерактивни визуални метафори. Те разграничават „визуализация на знанието“ (разширяване на знанието и свързването на една идея с други идеи с помощта на образи) от „визуализация на информацията“ (визуално, компютърно създадено или интерактивно представяне на абстрактна информация с цел разширяване на познанието). Последната цели да представи количество абстрактни данни, правейки ги по-лесни за възприемане (по-лесен достъп до информация предимно чрез компютър, който играе подкрепяща роля).¹⁴

Визуализацията на знанието цели да подобри предаването на знание, но също така и създаването на ново знание между хората, добавяйки им още значения и представи към това, което знаят вече, като по този начин се засилва познавателната комуникация между индивидите. Например чрез свързване на нови разбирания към вече придобитите знания, чрез визуални метафори. Визуализирането на знанието помага да се компресира голямо количество информация, като предлага аналитична рамка, теории или модели, които да абсорбират сложността и да повишат достъпа.

Ако въведем обучение по визуална грамотност под някаква форма в образованието, мислейки я само през контекста единствено на медиите, технологиите и употребата на образа, то тя би се свела единствено до усвояване

¹⁴ Eppler, Martin and Burkhard, Remo, „*Knowledge Visualization. Towards a New Discipline and its Fields of Application*“, Available at: http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,42,6,20051020100118-DI/1_wpca0402.pdf

на умение да работим с образи (фотографии, уеб дизайн, символи), без да се задълбочи в това, **че образът има своя история** и тя не може да бъде сведена до поредния билборд, опаковка, снимка на корицата на някое списание или „готин“ уеб сайт.

Определенията на понятието „визуалната грамотност“ обаче биха могли да звучат адекватно и спрямо образованието по изобразително изкуството (традиционно и съвременно). Ако ги конкретизираме в посока на образа, свързан с изобразителното изкуство и обучението по изобразително изкуство, те са в състояние да добият и друго измерение, пряко свързано и със словесността/интерпретацията на визуалния образ. Защото, въпреки че понятието „визуална грамотност“ като етикет датира от 1960 г., концепцията за четене на знаци и символи съпътства цялата история на човечеството. Визуалната грамотност не може да се ограничава само до съвременни средства за масова информация и нови технологии. Цялата история на изкуството може да се разглежда откъм форми на визуална грамотност и така да ни даде ключ към разрешаването на проблемите на визуалната грамотност, с които се сблъсква днешният свят.

Терминът „визуална грамотност“ се споменава за първи път от Джон Дибс (Debes), съосновател на „Международна асоциация за Визуална грамотност“¹⁵.

През 1969 г. Дибс дефинира понятието така:

*„Визуалната грамотност се отнася до групата на визуалните компетенции на човека, които могат да се развият чрез гледане, включвайки в същото време и други сетивни изживявания и сетивен опит. Развитието на тези умения е от основно значение за нормалния човешки живот. Когато са развити, те дават възможност на визуално грамотния човек да различава и да тълкува видими действия, обекти, символи, природни или сътворени от човека, с които той се сблъсква в своята среда. Чрез творческо използване на тези умения той е в състояние да общува с други хора. Чрез оценъчно използване на тези умения той е в състояние да разбира и да се наслаждава на шедеъври на визуалната комуникация.“*¹⁶

От тази дефиниция могат да се изведат няколко важни положения:

Визуалните компетенции на човека не са природна даденост, а се развиват в няколко посоки. И те са: **разбиране, тълкуване, оценяване, създаване** (творческо използване).

Понятието визуална грамотност трябва да включва притежаването на следните умения:

1. Формално различаване

То се свежда основно до различаване на стиловете и видовете изображения – класически, традиционни, фотографски, дигитални, медийни и др.

¹⁵ International Visual Literacy Association – <http://www.ivla.org/>

¹⁶ (International Visual Literacy Association – <http://www.ivla.org/>)

2. Осмисляне и разбиране

Визуалната грамотност трябва да се мисли като изпълнена със смисъл ***устойчива форма на разбиране***. Визуално грамотният човек би трябвало да е в състояние да разбира естетическите, културни, контекстуални и субективни елементи, свързани с начините, по които визуалните съобщения са построени и се използват за комуникация.

Визуалният образ притежава различни значения. Затова разбирането му може да се проследява в множество посоки като например:

– Историческа (Кой е авторът? Защо, кога, къде и в какъв контекст е създаден?)

– Теоретична (Тълкуване на идеята, смисъла и формалните аспекти, заложи в визуалния образ.)

– Критико-естетическа (Критична оценка по отношение на конкретното естетическо постижение или в сравнение с други изображения.)

– Технологична (Как и с какви технически средства е създаден образа).

– Социална (За кого е предназначен? Каква роля трябва да изпълни по принцип?).

– Икономическа (Какви са икономическите мотиви за създаването му? Какви са критериите при финансовото оценяване? Как изображението се вписва в пазара въобще, или в този на изкуството в частност).

– Правна (Как са защитени авторските права, правата на притежателя, колекционера, музея? Как са уредени търговските права? Как е регламентирано медийното разпространение и конкретно това в интернет?) .

3. Интерпретиране, анализиране

Има се предвид способността да се конструира смисъл, значение чрез визуален образ. За да постигне смисъл в изображенията, „зрителят“ трябва да умее да използва критически умения за изследване, критика и рефлексия.

За тази цел визуалната грамотност трябва да развива критическото мислене.

4. Оценяване

Визуалната грамотност е последователен процес за развиване на по-голяма изтънченост на възприятието и вкуса, т.е. способност за естетическо оценяване.

Обясненията, които съпътстват произведенията на изкуството, изложени в музеи, независимо дали под формата на етикети или различни видове „екскурзии,“ разкриват, че поради **страха от това да даде собствена оценка** (мнение), публиката охотно приема своята „слепота“ и търси незабавно да прибави във визуалния си опит и родово-текстова връзка (източник).

За тази цел визуалната грамотност трябва да развива естетически вкус и способност за изразяване на лично мнение.

Ако разгледаме тази част от дефиницията на визуалната грамотност в контекста на единствено на медийната грамотност и интернет, то бихме има-

ли предвид не толкова естетическата оценка, колкото оценка на целесъобразността, уместността, точността при употреба на изображения в презентации, сайтове, т.е. доколко съответното изображение е адекватно спрямо информацията, която трябва да се визуализира, поясни, представи.

5. Намиране

Става въпрос за работа с интернет и различни други източници. Как да се оценяват намерените по време на търсенето изображения, притежават ли те подходящи технически параметри: високо качество, висока разделителна способност, цвят, файлови формати, съхранение, резолюция.

Визуалната грамотност е необходимо да развива съответните знания за техническите параметри на изображението.

6. Употреба

Тя се свежда до използването на изображения като средство за комуникация, най-вече визуални съобщения. Но именно поради преситеността на мрежата с всякакви видове изображения, трябва да се имат предвид авторското право и интелектуалната собственост. Свободното използване трябва да е съобразено със законността на употребата. Позоваването и цитирането на изображения да се свързва с разбиране на етичните съображения, отнасящи се до отбелязване на съответните автори и използване на приетите правила за цитиране. Не толкова важно е разбирането на правната страна на тези въпроси.

7. Създаване

В медиен контекст *създаването* се мисли като изработване, формиране на визуални съобщения, което всъщност е визуализиране на информация.

Ако акцентираме само на думата *създаване*, то това умение трябва да се разглежда като едно от основните, понеже се свързва с креативността като отношение между теория и практика, особено в областта на изкуството и обработването. Теоретичните дисциплини допринасят за осмисляне на визуалното, а практическите дисциплини развиват възможностите за овладяване на определени техники за създаване на образи.

Визуалната грамотност естествено включва и придобиването на технически умения. Но това не трябва да се смята за единствено важното, доколкото създаването на изображения е неразривно свързано с разбиране за същността им, с визуална култура и мислене.

Не може да се създава, без да се разбира. Необходимо е да се акцентира върху общото между двете – разкриване на връзката между гледане и мислене като съществени атрибути за създаване и разбиране на изкуството. И тъй като нашето мислене функционира през *езика*, ще засегнем по-долу и някои от аспектите на визуалната грамотност, свързващи я с полето на словото.

Визуална грамотност и език

Визуалната грамотност е способност за възприемането и натрупването на визуален опит, който дава възможност да се различават, разпознават значения, смисъл и ценности, **във връзка с текстове и поддържащи материали**, но

също така и за развиване на независимост при изграждане на собствено мнение въз основа на познаване на вече утвърдени гледни точки.

Визуалната грамотност като овладяване на визуален език

Ако визуалните образи са специфичен език, визуалната грамотност може да бъде определена като способност да разбираме и произвеждаме визуални послания. Използването и интерпретацията на изображения е *език*, защото изображенията се използват за предаване на съобщения, които трябва да се декодират, така че да имат смисъл.

Визуалната грамотност като овладяване на визуален език включва:

Способността да общуваш чрез визуален език, критично „четене“ и гледане на визуалните послания.

Способността да кодираш съобщения във визуална форма – кодиране и декодиране на визуални съобщения.

Визуалните съобщения се мислят като комбинация от предмети, пространство, светлина, ъгъл и настроение, съдържащи и представящи определено съобщение или смисъл, точно както писателят използва езикови синтактически структури за постигане на определен стил и смисъл. Следователно създаването на визуални съобщения може да се мисли по аналогия с вербалните съобщения.

В своя текст *Writhing Lessons: Modern Design Theory*¹⁷ Елен Люптън исторически проследява идеята за изнамиране на универсален визуален език. В текста тя предимно се спира на идеите на Баухауз:

Теоретиците на „визуалния език“ се опитват да намерят универсален визуален код – абстрактен език на линии, форми и цветове. Те се теоретизират като система на визуалната комуникация – аналогична, но различна от-граничена от вербалния език: код, основан не на културни конвенции, а на универсалната способност за визуално възприемане.

Паул Клее („Pedagogical Sketchbook“ 1925 г.) и Кандински например се опитват да идентифицират абстрактна и универсална граматика на визуалното изразяване. Същата задача си поставят Джорджи Кепес (*„Language of vision“*, 1944 г.) и Лазло Мохоли Наги („*Vision in motion*“, 1947 г.). Техните идеи залягат в основата на базовия курс на Баухауз, послужил по-нататък за модел в програмите на множество арт училища.

Така например Йоханес Итън, първият учител в този базов курс, проведен в „Училището по дизайн – Баухауз“, създава теория за полярните контрасти, според която картината е организирана чрез формални опозиции голямо-малко, късо-дълго, право-криво, много-малко, леко-тежко.

През 1920 г. Мохоли Наги описва новия медиум „*typophoto*“ като дизайн, комбиниращ типография и фотография – фототекст на мястото на думите.

¹⁷ *Lupton, Ellen, Writhing Lessons: Modern Design Theory*, Available at: <http://elupton.com/2009/10/modern-design-theory/>

Според него „typophoto“ е достатъчно прецизна форма на репрезентация, толкова обективна, че не позволява индивидуална интерпретация. Мохоли вярва във фотографията като обективно продължение на човешкото око.

Според Мохоли постигането на визуална комуникация изисква фундаментално знание за значението на визуалното изразяване. Развитието на това знание генерира „език на окото“, чиито изречения създават картини и чиито елементи са основните знаци, линии, повърхности, полутонове, цвят и т.н. Те целят да изолират този визуален език на формата от контекста на лингвистиката и културно придобитото знание.

Семиотична перспектива на визуалната грамотност.

Визуалността е система от репрезентация и означения, които ни позволяват да съобщаваме мисли и образи за реалността.

Символите, използвани във визуалната комуникация, за разлика от текстовите и в по-малка степен от устната комуникация, нямат фиксиран речник. Не може да се създаде речник на значенията на символите на визуалната комуникация. Такъв речник би бил безкраен, както е неограничено човешкото въображение и графични умения на човечеството. Особено важното е, че визуалната комуникация се състои от презентационни символи, чието значение е резултат от съществуването им в конкретен контекст. Значението се формира чрез виждане и мислене. Конвенцията на визуалната комуникация е комбинация от универсално и културно основани конвенции.

Визуалната грамотност като процес на развиване на визуално мислене.

Визуалната грамотност се асоциира и с визуалното мислене, описано като „способността да се превърне информация от всякакъв вид в снимки, графики, или форми, които помагат да се съобщава, общува, предава информацията.“¹⁸ Така става видно, че визуалното мислене може да се разглежда много широко, включвайки и гореспоменатите идеи на Жак Елюл, Маклуън, Зонтаг, както и множество други теории, осмислящи визуалното като равностойно или неравностойно на вербалното мислене, т.е. теории, разгръщащи отношението образ-език.

Ако обобщим тезите, свързани с езика, можем да забележим, че те се развиват в две посоки:

Развиването на визуален речник (равностоеен на словесния език).

Развиването на езиков речник за визуалното.

Всъщност това са две посоки, в които се разглежда визуалното:

От една страна, самото визуално е език, оразличен от словесния – самостоятелен, самодостатъчен, равностоеен и така сякаш напълно различен от словото.

¹⁸ Stokes, Suzanne. *Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective*, „Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, vol. 1, no. 1” Available at: <http://ejite.isu.edu/Volume1No1/Stokes.html>

И от друга страна – визуалното получава своя смисъл чрез словото, интерпретацията на образа се нуждае от словото, съответно човекът трябва да развива словесен език за визуалното.

.....

Затруднения на студентите в някои фази на учебния процес, които могат да се определят като липса на визуална грамотност.

За студентите по изобразително изкуство проблемът за възприемане и осмисляне на визуалния образ стои с пълна сила. От наблюденията и интервютата с преподаватели се вижда, че макар и студентите да имат някакви знания, подготовка и интереси в областта на изобразителното изкуство (доколкото те са се готвили за кандидат-студентски изпити по изобразително изкуство и голяма част са завършили училища с подобна насоченост), те имат сериозни затруднения при възприемането и осмислянето на художествени творби, затруднения с това да разкажат в писмена или устна форма своето визуално преживяване, затруднения да изведат някои основни принципи, по които е изградена една визуална творба. Студентите всъщност не успяват да се отнесат критически към художествената творба и да изведат своето възприемане и мислене на едно по абстрактно и теоретично ниво. Те остават в плоското едномерно възприемане на образа, без да могат да се докоснат до неговият многопластов смисъл и значения. Накратко казано, студентите имат затруднения с описанието, анализа и тълкуването, разбирането и оценяването на визуалния образ. Те се затрудняват да направят критична оценка и тълкуване на визуални обекти в техния контекст и специфична употреба. Също така те се затрудняват да извършат критическа рефлексия върху собственото си творчество, да представят в езикова форма, да обосноват и защитят собствените си художествени произведения.

Тезата ни е, че визуалната грамотност се постига не просто (единствено) през образа, а през езика и развиване на мисленето за визуалния образ. В хода на нашето изследване ние акцентираме върху разкриване на връзката между гледане и мислене като съществени атрибути за създаване и разбиране на изкуството.

Т.е. визуалната грамотност не трябва да се разбира само като развиване на визуален език, но и като развиване на език за визуалното. Един специфичен език, който интерпретира визуалното, обглежда, отгласква се от образа, рой се около образа, език в игра с образа. В съвременните теоретични подходи се използва терминът „текст“ и „четене“ на изображения. Освобождавайки се от формалните живописни качества, тези теории вкарват визуалността в комплекс културни кодове, които изискват анализ отвъд повърхностното виждане-възприемане.

Има необходимост от приемане на съвместно присъствие на езиковата грамотност, културна грамотност и визуална грамотност, които да си взаимо-

действат и да се допълват взаимно в процеса на възприемане на смисъла на художественото произведение.

Колкото повече знаем, толкова повече виждаме.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Ангелов, Ангел. *Историчност на визуалния образ*, изд. „ЗЕВГМА“, С., 2009 г.
- Бенямин, Валтер. *Художествено мисъл и културно самосъзнание*, изд. „Наука и изкуство“, С., 1989 г.
- Гадамер, Ханс-Георг. *Истина и метод*, изд. „ЕА“, Плевен, 1997 г.
- Гадамер, Ханс-Георг. *Актуалността на красивото*, изд. „Критика и хуманизъм“, С., 2000 г.
- Дюи, Джон. *Моето педагогическо кредо*, сп. „Философски алтернативи“, бр. 1, 2005 г.
- Елюл, Жак. *Унизеното слово*, изд. „ГАЛ-ИКО“, София
- Еко, Умберто. *Бъдещето на книгата*, статия в Либерален преглед <http://librev.com/component/content/article/1104>
- Зонтаг, Сюзън. *За фотографията*, изд. „Златорог“, София, 1999 г.
- Петрович, Ружица. *Размишления върху философия на образованието като философия на живота*, бр. 1, 2005.
- Dorn, Charles M. *Art as Intelligent Activity*, Journal article in Arts Education Policy Review, Vol. 95, 1993
- Eppler, Martin and Burkhard, Remo. *Knowledge Visualization. Towards a New Discipline and its Fields of Application*, Available at: http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,42,6,20051020100118-DI/1_wpca0402.pdf
- Lupton, Ellen. *Writhing Lessons: Modern Design Theory*, Available at: <http://elupton.com/2009/10/modern-design-theory/>
- McKenna, Susan E. *Theory and practice: revisiting: critical pedagogy in studio art education* Art Journal Vol. 58, No. 1, Spring, 1999, Available at: <http://www.jstor.org/pss/777885>
- Messaris, Paul. „**Visual “Literacy”: Image, Mind, and Reality**“, Westview Press, 1994.
- Karel van der Waarde, „*A Semiotic Perspective on Visual Literacy, Aesthetic Preferences, and Information Design*“, Information Design Journal, ed., Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2001.
- New London Group. *Pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, 1996.
Available at: http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm
- Ruitenberg, Claudia. *Learning to Live with Art*, Journal article available at: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/2002/452-ruitenberg%2002.pdf>
- Riesland, Erin. *Visual Literacy and the Classroom*, article in „New Horizons for Learning Journal“, Available at: <http://www.newhorizons.org/strategies/literacy/riesland.htm>
- Stokes, Suzanne. *Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective* „Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, vol. 1, no. 1“ Available at: <http://ejite.isu.edu/Volume1No1/Stokes.html>

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 104

СЪДЪРЖАНИЕ НА СОЦИАЛНОТО ПОДПОМАГАНЕ В БЪЛГАРИЯ

ЦЕЦКА КОЛАРОВА

Катедра по социална педагогика и социално дело

Цецка Коларова. СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ В БОЛГАРИИ

Ета студия представяет содержание социальной поддержки в съвременной Болгарии. Интерпретация содержания сделана в соответствии с парадигмой, которой состояться из четырех элементов: регламента – субъектов – сущности – контроля. Эти элементы релевантны основными частями студии, которые имеют одинаковые наименования. В своей совокупности теоретический анализ социальной поддержки объясняет ее состояние, проблемы, тенденции развития. Студия синтезирует цели и функции элементов действующего модели, который систематизирует местные секции, сотрудничество и контроль в национальном механизме социальной поддержки.

Tsetska Kolarova. CONTENT OF THE SOCIAL SUPPORT IN BULGARIA

This paper represents the content of social support in Bulgaria nowadays. Interpretation of the content is made according to a paradigm, which consists of four elements: regulation – subjects – essence – control. These elements are relevant to the main parts of the annual, which have the same titles. Theoretical analysis of social support in its sense explains its state, problems, trends of development. The paper synthesizes the aims and functions of the elements of the going model what systematizes the local sections, collaboration and control in the national mechanism of the social support.

УВОД

Всяка правова и социална държава притежава добре развита система за социално подпомагане, което е предназначено да бъде от полза за личността, семейството, общността. В развитието на всяка демократична страна социалното подпомагане е от особена значимост за гражданското общество, чрез

него се осъществяват минимум необходимите грижи за най-нуждаещите се хора. Като координирана и съгласувана дейност, управлявана от държавната политика, социалното подпомагане съдейства на българските граждани да устоят на актуалните предизвикателства, породени от обществено-икономическите трансформации в страната. Условието на непълна демокрация, в която се развива българското общество през последните вече повече от 20 години, създават радикален характер на социалните промени с тенденция на влошаване на начина на живот за основната част от населението на страната. Икономическата безперспективност за личността създава перманентна непредпоставеност към повишаване на психическото натоварване, деструкции в семейните отношения, родителска безотговорност, социална алиенация спрямо проблемите на другите, девалвация на обществените ценности, хулиганство, футболно хулиганство алкохолизъм, наркомания, проституция, просия, бездомност и т.н. Поради всичко това голямата задача на социалното подпомагане е да контролира хода на промените по отношение на разпределението на доходите и потреблението на икономическите блага.

С оглед на един теоретичен анализ, каквато е настоящата разработка, целта на студията е да се систематизира съдържанието на социалното подпомагане в съвременна България. Особеност при формиране на концепцията на тази студия е селекцията на методите анализирани и структуриране, тъй като информацията по темата е широкообемна. Обект на изследването е социалното подпомагане в страната, а предмет – неговото съдържание.

По преценка на автора за проучване на съдържанието на социалното подпомагане е релевантна следната парадигма със съответни основни елементи: широкоаспектна нормативна регламентация, презентативни управленски субекти, дефинитивна същност и нейните характеристики, установен контрол на системата. Определянето на съставните дялове на парадигмата на проучването позволява да се оформят и съответните части от общия корпус на настоящата студия. Кумулирането на частното разглеждане на избраните подтеми създава цялостен модел за интерпретиране на съдържанието на социалното подпомагане към настоящия момент на развитие в България.

ЧАСТ I РЕГЛАМЕНТ НА СОЦИАЛНОТО ПОДПОМАГАНЕ

Регламентът на социалното подпомагане в настоящата студия се разглежда през панорамната интерпретация и на международните стандарти, и на собствената нормативна уредба в България, и на основните принципи при предоставянето му, и на актуалните приоритети в политиката на ЕС.

Международните стандарти на социалното подпомагане се основават върху препоръките на Съвета на Европа, добрите практики на държавите-членки на ЕС, и някои основни документи на ООН като Международния пакт за граждански

дански и политически права и Международния пакт за икономически, социални и културни права (1966–1970).

Други документи, които може да се определят като международни стандарти за социалното подпомагане в ЕС, са и: принципите в Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания (2007); Стандартните правила на ООН за равнопоставеност и равни възможности за хората с увреждания (1993); Конвенцията на ООН за правата на детето (1989); Европейската конвенция за защита на правата на човека и основните свободи (1992) и първия допълнителен протокол към нея; Конвенция за защита правата на хората с увреждания (приета на 13.12.2006 от ОС на ООН); Европейската социална харта (1961 г., ревизирана 1996 г.).

Последният посочен документ, Европейска социална харта, е ратифициран в България от XXXVIII Народно събрание на 29 март 2000 г. Наред с всички социални права, в него се поставя акцент и върху правата на възрастните хора и хората с увреждания и мерките, необходими за тяхната защита в член 15 (Право на инвалидите на независим живот, социално интегриране и участие в живота на общността) и в член 23 (Право на възрастните на социална закрила).

С цел да се осигури ефективното упражняване на правото на възрастните хора на социална закрила, договарящите се в документа страни се задължават да приемат или насърчават, пряко или в сътрудничество с обществени или частни организации, подходящи мерки. Те са предназначени преди всичко да дадат на възрастните хора възможността колкото може по-дълго да останат пълноценни членове на обществото – от една страна, а от друга – да дадат на възрастните хора възможността свободно да избират своя начин на живот и да водят независимо съществуване в обичайната им среда, докато искат и могат.

В обсега на Международните стандарти на социалното подпомагане влизат и постановките на Виенски план за действие по проблемите на стареенето. Той е одобрен от Генералната асамблея на ООН през 1982 г. В него са изведени основните принципи за отношение към старите хора и конкретни препоръки към държавите. Препоръките в този документ са в следните области: *здравеопазване и хранене, *защита на старите хора като потребители, *жилище и обкръжаваща среда, *семейство, *социално осигуряване, *обезпечаване на доходи, заетост и образование.

Документът се основава на разбирането, че „уважението към старите хора и грижата за тях, което винаги и навсякъде се явява един от малкото неизменни фактори на човешката цивилизация, обуславя оцеляването и прогреса на човечеството“ [15, 67].

Законовата уредба на социалното подпомагане в съвременните условия на развитие на нашата страна включва следните нормативни документи: Административнопроцесуален кодекс, Закон за социално подпомагане, Закон за интеграция на хората с увреждания, Закон за насърчаване на заетостта, Закон за закрила на детето, Закон за юридическите лица с нестопанска цел и прилежащите им правилници за прилагане.

В страната бяха приети няколко национални стратегии и национални програми, които предвиждат предлагане на социално подпомагане на хората, които се нуждаят. Без да се поставя амбициозната задача да се навлиза дори бегло в съдържанието на тези документи, тук те са само изброени: Национална стратегия за равни възможности за хората с увреждания 2008–2015; Национални програми за заетост към Агенция по заетостта в подкрепа на хората с увреждания; Национална програма „асистенти на хора с увреждания“ (НПАХУ); Национална програма за заетост и професионално обучение на хора с трайни увреждания; Национална програма за хората с увреждания; Програма „учители за деца с увреждания“ (програма „заетост на учители в обучение на деца с увреждания“); Национална стратегия за детето 2008–2018 г.

Актуалните приоритети в политиката на социалното подпомагане в ЕС могат да се намерят в: 1. гарантиране на равни възможности, предотвратяване и премахване на дискриминацията по пол, възраст, увреждане, етническа принадлежност др.; 2. Провеждане на активна политика за повишаване квалификацията и насърчаване на заетостта за хората в неравностойно положение на пазара на труда; 3. Гарантиране социалната защита и интеграцията на уязвимите групи от населението; 4. Акцент се поставя върху предоставянето на социално подпомагане, насочено към преодоляване на социалната изолация.

През последните десетилетия европейският дух на управление все повече утвърждава разбирането за социален характер на държавността и на цялата европейска общност. В този контекст се оформя набор от общи принципи, които са залегнали в различни документи на ООН и Съвета на Европа. Казано най-широко, принципите за предоставянето на социално подпомагане съгласно международните европейски стандарти са [По 16]:

- Независимост – означава наличие на съвкупност от определени условия, необходими за самостоятелния живот на потребителя: достъп до продоволствия, вода, жилище, дрехи и медицинско обслужване чрез осигуряване на доходи, поддръжка от страна на семейството, общината и самопомощ; достъп до заетост или друг вид дейност, носеща доходи; безопасност и сигурност в собствения дом и живот в него, докато това е възможно.

- Участие – вижда хората в неравностойно положение като активно включени в живота на обществото, в това число и при развиване на самата социална политика за тях.

- Грижа – определя съществуване на съвкупност от следните условия: *обезпечаване на грижа и защита от страна на семейството и обществото, позволяващи да се поддържа или възстанови оптималното ниво на физическо, психическо и емоционално благополучие; *достъп до социални и правни услуги; *възможност да се ползват услугите на институции, обезпечавачи защита и рехабилитация при хуманни и безопасни условия; *възможност да се ползват правата на човека и основните свободи, включително пълно зачитане

на достойнството, убежденията, нуждите и личния живот; *право да взимат решения относно грижите за тях и относно качеството на живот.

- Реализиране на вътрешния потенциал – търси възможности за реализация на потенциала на личността, достъп до ресурсите на обществото в областта на образованието, културата, духовния живот и свободното време.

- Достойнство – изисква да се води достоен и безопасен живот, защитен от експлоатация и физическо или емоционално насилие и предоставя право на справедливо отношение независимо от възрастта, пола, расовата или етническа принадлежност, социален или здравен статус, от икономическия принос.

ЧАСТ II СУБЕКТИ НА СОЦИАЛНОТО ПОДПОМАГАНЕ

Субектите на социалното подпомагане са институционалните органи, които управляват тази система – от една страна, а от друга – лицата, които я ползват.

Институционалната система за управление на социалното подпомагане се състои от държавни органи, на които е възложено осъществяването на общественото подпомагане. От своя страна то се измерва в две посоки – като социално подпомагане в тесния смисъл на думата и като заетост на населението в смисъл на подкрепа при безработица. В качеството им на правни субекти, органите на системата са независими публични институции.

Управлението на социалното подпомагане създава институционална система с вертикално работещ механизъм, който не е свръхцентрализиран, а е организиран за контрол и едновременно с това е ситуиран за работа по места.

В този механизъм резонно на най-високо йерархично ниво стои законодателната власт – като израз на представителната власт на суверена, която изразява неговата воля за правната рамка на социалното подпомагане в страната.

Държавната политика в областта на социалното подпомагане и заетостта се определя от изпълнителната власт на републиката – Министерския съвет.

Министърът на труда и социалната политика разработва, координира и провежда така установената държавна политика в областта на социалното подпомагане и заетостта. По негово предложение Министерският съвет приема ежегодно Национален план за действие по заетостта [По ППЗСП].

Тази политика се осъществява в сътрудничество с областните администрации, органите на местното самоуправление и юридическите лица с нестопанска цел, осъществяващи дейност в обществена полза, които създават условия и съдействат за реализирането на програми и проекти в тази област [По ППЗСП].

За осъществяване на сътрудничеството между тях е създаден Съвет за социално подпомагане, който е обществен консултативен орган към министъра на труда и социалната политика. В него участват представители на Министерството на труда и социалната политика, Министерството на финансите,

Министерството на здравеопазването, Министерството на образованието и науката, Министерството на регионалното развитие и благоустройството, Националното сдружение на общините в Република България, представители на представените на национално равнище организации на работодателите и на работниците и служителите, както и на представители на юридически лица с нестопанска цел, осъществяващи дейност в обществена полза в областта на социалното подпомагане.

Създаден е и Национален съвет за насърчаване на заетостта към министъра на труда и социалната политика като постоянно действащ орган за сътрудничество и консултации при разработване на политиката по заетост [По ППЗСП].

Националният съвет за насърчаване на заетостта се състои от равен брой представители, определени от Министерския съвет, представителните организации на работодателите и на работниците и служителите на национално равнище.

По решение на Националния съвет за насърчаване на заетостта за участие в заседанията му могат да се канят представители и на други юридически лица с нестопанска цел.

Председател на Националния съвет за насърчаване на заетостта е министърът на труда и социалната политика или упълномощено от него длъжностно лице. Организационно-техническото обслужване на дейността на Националния съвет за насърчаване на заетостта се осигурява от Министерството на труда и социалната политика.

За привеждане в действие на политиката на изброените държавни органи по социално подпомагане съществуват и изпълнителни органи, които работят в две посоки – социално подпомагане (разбирано в тесен смисъл) и заетост (разбирана като подпомагане на населението при безработица).

За изпълнение на държавната политика в областта на социалното подпомагане е създадена и Агенцията за социално подпомагане (АСП) към министъра на труда и социалната политика [].

Агенцията за социално подпомагане е изпълнителна агенция – второстепенен разпоредител с бюджетни кредити към министъра на труда, юридическо лице на бюджетна издръжка със седалище София, представлявано и ръководено от изпълнителен директор, ръководещо подопечни териториалните поделения в областните административни центрове (регионални дирекции за социално подпомагане) и във всяка община (дирекции „Социално подпомагане“) [ППЗСП].

Създадена с промените от 2002 г. в Закона за социално подпомагане, Агенцията за социално подпомагане е правопреемник на Националната служба за социално подпомагане и на териториалните ѝ единици – общинските служби за социално подпомагане.

Функциите на Агенцията за социално подпомагане включват следните дейности: 1. осъществява изпълнението на държавната политика по социално подпомагане; 2. осъществява дейност по отпускане на социални

помощи и по предоставяне на социални услуги; 3. контролира спазването на утвърдени критерии и стандарти за извършване на социални услуги; 4. разрешава откриването и закриването на специализирани институции за социални услуги; 5. регистрира физически лица, регистрирани по Търговския закон, и юридически лица, извършващи социални услуги; 5. регистрира лицата, упълномощени да извършват социални услуги; 6. изготвя обобщени годишни отчети и анализи за дейността по социално подпомагане в страната, които представя на министъра на труда и социалната политика; 7. участва при изготвянето на проекти на нормативни актове по социално подпомагане; 8. извършва и други дейности, определени със закон или с акт на Министерския съвет [ППЗСП].

Териториалните поделения на Агенцията за социално подпомагане са:

- регионални дирекции за социално подпомагане (РДСП) в областните административни центрове и
- дирекции „Социално подпомагане“ (ДСП) на територията на всяка община.

Дейностите по социалното подпомагане са организирани на основата на нова философия и цели, заложен в закона. Една от целите в закона е укрепване и развитие на обществената солидарност, за да могат различните слоеве от обществото, включително и нестопанският сектор, да работят съвместно в сферата на социалното подпомагане.

Вторият значим елемент от институционалната система за социално подпомагане е институционалната система по заетостта. Нейните централните органи са НС, МС, МТСП, министърът на труда и социалната политика, Агенцията по заетостта и Националният съвет за насърчаване на заетостта.

Органите на изпълнителната власт създават условия за насърчаване на заетостта на гражданите, които искат и могат да работят и активно търсят работа, като използват предоставените им от този закон права.

Органите на изпълнителната власт провеждат политиката по насърчаване на заетостта и по обучение за придобиване на професионална квалификация извън системата на народната просвета и висшето образование.

Функциите на централните органи бяха посочени в началото на изложението, а сега ще бъдат разгледани само специалните органи по заетостта.

За изпълнение на държавната политика по насърчаване на заетостта, защита на пазара на труда, професионално информиране и консултиране, професионално и мотивационно обучение на безработни и заети лица, както и за извършване на посреднически услуги по заетостта, съществува специален държавен орган – Агенция по заетостта към министъра на труда и социалната политика.

Съгласно Закона за насърчаване на заетостта след 2002 г. Агенцията по заетостта (АЗ) е изпълнителен орган към министъра на труда и социалната политика за реализиране на държавната политика по насърчаване на заетостта.

Осигуряването на заетост позволява пълноценно използване на възможностите и способностите на отделната личност и защитава правото ѝ на достойно съществуване и пълноценно участие в обществото.

Стратегическите цели по заетостта са две – краткосрочна и дългосрочна. Краткосрочната цел е за увеличаване на заетостта и ограничаване на безработицата. Дългосрочната цел е за повишаване на икономическата активност и трудовия потенциал на населението.

Агенцията по заетостта осъществява своята дейност в рамките на съответна законова уредба – Закон за насърчаване на заетостта, Правилник за неговото прилагане, Устройствен правилник, Кодекс на труда и други нормативни актове.

Основните функции на Агенцията по заетостта включват:

- регистриране на свободните работни места и на лицата, активно търсещи работа;
- посреднически услуги за осигуряване на заетост;
- съвместно участие с общините и работодателите в разработването на общополезни за общината и държавата дейности;
- участие в разработването и реализацията на програми и мерки за заетост и обучение, насочени към точно определени групи от безработни лица, които по различни причини са по-трудно приспособими на пазара на труда;
- изпълнение, самостоятелно или съвместно с други органи или организации, на проекти и програми в областта на заетостта, професионалното обучение и квалификация, социалната интеграция, финансирани от предприемаческите фондове на Европейския съюз или от други международни организации (в т.ч. и такива с участие на български ресурси) ;
- защита и запазване на заетостта ;
- организиране на квалификационно и мотивационно обучение за безработни и заети лица;
- посредническа дейност за заетост на български граждани в чужбина и на чужденци в България;
- анализиране на търсенето и предлагането на пазара на труда и прогнозиране на евентуалните промени в него [ЗНЗ].

Агенцията по заетостта е изпълнителна агенция – второстепенен разпоредител с бюджетни кредити към министъра на труда и социалната политика, и е юридическо лице със седалище в София [ЗНЗ]. Агенцията по заетостта се представлява и ръководи от изпълнителен директор. В своята дейност изпълнителният директор на Агенцията по заетостта се подпомага от съвет, който се състои от представители на представителните организации на работодателите и на работниците и служителите на национално равнище.

Дейността, структурата и числеността на персонала на Агенцията по заетостта, броят и териториалният обхват на нейните поделения се определят с устройствен правилник, приет от Министерския съвет по предложение на министъра на труда и социалната политика [УПАЗ].

Освен централни, съществуват и регионални органи по заетостта, които включват 9 Дирекции „Регионална служба по заетостта“ като териториални поделения към Главна дирекция „Услуги по заетостта“, 109 дирекции „Бюро по труда“ и 180 филиала.

Основните дейности на дирекциите „Регионална служба по заетостта“ са насочени да:

- координират, подпомагат и обобщават дейността на дирекциите „Бюро по труда“;
- участват в разработването и изпълнението на областните стратегии за регионално развитие, както и в разработването и изпълнението на регионален план за действие по заетостта;
- участват в координирането, изпълнението и контрола на програми и проекти в областта на заетостта, финансирани от международни източници;
- взаимодействат с общините и ги подпомагат при разработването и изпълнението на стратегии и планове за развитие в частта им по заетостта;
- планират финансовите и материалните ресурси на дирекциите „Регионална служба по заетостта“ и на дирекциите „Бюро по труда“ от региона;
- анализират, изследват и прогнозираят състоянието и развитието на регионалния пазар на труда;
- наблюдават и организират разработването на оценка на ефекта от прилагането на мерките и програмите за активна политика в региона;
- организират, координират и контролират регулярния обмен на информация между дирекциите „Бюро по труда“ и териториалните поделения на Националния осигурителен институт, службите за социално подпомагане и др.;
- поддържат информационна база данни за регионалния пазар на труда;
- организират събирането, обработката и обмена на оперативна и периодична статистическа информация от дирекциите „Бюро по труда“ в региона [ППЗНЗ].

Държавната политика по заетостта и обучението за придобиване на професионална квалификация по региони се осъществява от областните администрации, органите на местно самоуправление съвместно с териториалните поделения на Агенцията по заетостта, териториалните поделения на министерства, организации и социалните партньори.

По решение на Съвета за регионално развитие към Министерския съвет и с решение на областните съвети за регионално развитие се създават постоянни или временни комисии по заетостта.

Председател на Комисията по заетостта към областния съвет за регионално развитие е областният управител или упълномощен от него представител на областната администрация.

При осъществяване на дейността си Комисията по заетостта към областния съвет за регионално развитие се съобразява с приоритетите на:

1. Националния план за икономическо развитие;
2. Националния план за регионално развитие;

3. Националният план за действие по заетостта;
4. Областният план за развитие;
5. общинските стратегии и планове за развитие [ППЗНЗ].

Към поделенията на Агенцията по заетостта се създава Съвет за сътрудничество, който осъществява пряко наблюдение и контрол върху провежданата политика по заетостта.

Областният управител осигурява координация между националните и местните интереси по въпросите на заетостта при разработването и изпълнението на областни планове за регионално развитие и намаляване на безработицата и осъществява взаимодействие с органите на местното самоуправление и местната администрация.

Дирекциите „Бюро по труда“ са териториални поделения към Главна дирекция „Услуги по заетостта“. Седалищата и териториалния обхват на дирекциите „Бюро по труда“ се определят от министъра на труда и социалната политика. Към дирекциите „Бюро по труда“ при необходимост се откриват нови административни звена като филиали, изнесени работни места и др.

Основните дейности на дирекциите „Бюро по труда“ са следните:

- регистриране на лицата, активно търсещи работа;
- предоставяне на услуги за лицата, активно търсещи работа по посока на:
 - а) информация за обявени свободни работни места;
 - б) информация за програми и мерки за заетост и обучение;
 - в) посредничество по информиране и наемане на работа;
 - г) професионално информиране, консултиране и ориентиране;
 - д) професионално и мотивационно обучение;
 - е) включване в програми и мерки за заетост;
 - ж) стипендия за обучение за придобиване на професионална квалификация;
- предоставяне на услуги за работодателите, свързани с:
 - а) информация за лицата, които активно търсят работа;
 - б) информация за програми и мерки за запазване и за насърчаване на заетостта;
 - в) посредничество за наемане на работна сила;
 - г) включване в програми и мерки за заетост;
 - е) преференции и премии при запазване и/или увеличаване на заетостта;
 - ж) премии за обучение за придобиване на професионална квалификация и/или стажуване;
- участие в екипите по изготвяне на проекти за необходимите мерки при масови уволнения;
- участие в разработването на регионални и местни програми за заетост и за обучение;
- участие в реализирането на национални, браншови, регионални и местни програми за заетост и за обучение, включително на рискови групи на пазара на труда;

- участие в проучването на потребностите от обучение;
- извършване на информационен обмен за свободните работни места и за лицата, активно търсещи работа;
- извършване на изследвания и наблюдения на пазара на труда; изготвят анализи и прогнози за състоянието и тенденциите в развитието на местния трудов пазар [ППЗНЗ].

Регистрацията в дирекция „Бюро по труда“ дава възможност на лицата за ползване и на други права: парично обезщетение за безработица по реда на глава IVa от Кодекса за социално осигуряване; социално подпомагане по реда на Закона за социално подпомагане и правилника за неговото прилагане; издаване на удостоверения за отпускане на стипендии за учащи се и безплатни учебници на ученици от социално слаби семейства; изплащане на семейни помощи за деца по реда на Закона за семейните помощи за деца и др.

Вместо обобщение, е необходимо да се посочи още веднъж акцентът, че доброто познаване на системата на социалната защита (част от която е институционалната система за социално подпомагане) съдейства в значителна степен за повишаване качеството на подготовката на нашите студенти – бъдещите социални работници.

Институционалната система за управление на социалното подпомагане е значим компонент на познаването на социалната защита в страната, поради което е важен обект за изучаване от студентите от социални дейности, социално дело и социална педагогика. Именно това беше моят мотив да разработя подобна тема.

ЧАСТ III СЪЩНОСТ НА СОЦИАЛНОТО ПОДПОМАГАНЕ

Социалното подпомагане регулира отношенията между субекти, които са различни по своето обществено-икономическо положение. Смесът на съществуването на национална система за социално подпомагане е да създаде минимум обществени условия за баланс на социално напрежение, породено от икономическото неравенство между хората и обществените групи. С други думи, то може да бъде разбрано и като политико-икономическа система за регулиране на неравенството в конкретните обществени отношения. В този смисъл социалното подпомагане може да се възприеме и като своеобразна форма на социална компенсаторика от страна на „имащите“ спрямо „нямашите“. Социалното подпомагане „е насочено към гражданите, които сами не могат да посрещнат своите жизненни потребности“ [24, 198]. За социалното подпомагане още може да се каже, че е „дейност за предоставяне на помощи и оказване на услуги, целящи задоволяване на основни жизненни потребности на лица, които чрез заетостта, социалното осигуряване и притежаваното имущество не могат да гарантират достойно съществуване на себе си и семейството“ [23, 161].

Законовата дефиниция на базисното за тази студия понятие „социално подпомагане“ не е обяснителна, нито е абстрактно-философска по характер. Тя е пределно прагматична, кратка и конкретна – „предоставяне на социални помощи и социални услуги“ [ЗСП и ППЗСП].

За пълноценното разбиране на понятието „социално подпомагане“ нормативният текст на ЗСП определя неговата цел да се извършват дейности, които в своята съвкупност способстват за детерминиране на неговата същност чрез следните пет измерения. На първо място в тази цел е включено подпомагането на гражданите, които без чужда помощ не могат да задоволяват своите основни жизнени потребности. На второ място, същността на социалното подпомагане включва в себе си дейностите по „укрепване и развитие на обществената солидарност в трудни житейски ситуации“. На трето място, в разбирането на понятието се влага и активностите за „подпомагане на социалната реинтеграция на лицата, които получават социални помощи“. На четвърто място, в същността на изследваното понятие влиза и подпомагането на „трудова заетост на безработните лица, които отговарят на изискванията за получаването на месечни социални помощи“. На пето място, същността на социалното подпомагане се разбира и като „насърчаване на предприемачеството в социалната сфера... от физически и юридически лица“ (СЗП, чл. 1).

В същността на социалното подпомагане се откриват още и следните характеристики:

- основание на социална работа;
- приложение на индивидуален подход;
- оценка на конкретните потребности на лицата и семействата (СЗП, чл. 1, ал. 4).
- запазване човешкото достойнство на гражданите при осъществяването на социалните дейности (СЗП, чл. 1, ал. 5);
- задоволяване на основни жизнени потребности на гражданите, когато това е невъзможно чрез труда им и притежаваното от тях имущество (СЗП, чл. 2, ал. 2).
- обвързване с полагане на общественополезен труд при получаването на месечни социални помощи, освен в случаите на майчинство или когато възрастта и/или здравословното състояние на лицето не позволяват това (СЗП, чл. 2, ал. 5).
- не допускане на пряка или непряка дискриминация, основана на пол, раса, цвят на кожата, етническа принадлежност, гражданство, политически или други убеждения, религия или вяра, увреждане, възраст, сексуална ориентация, семейно положение или произход, членуване в синдикални и други обществени организации и движения (СЗП, чл. 3).

Първият съставен елемент на осъществяването на същността на социалното подпомагане се състои в опцията за предоставяне на социални помощи. Нормативната дефиниция ги определя като „средства в пари и/или в натура, които допълват или заместват собствените доходи до основните жизнени по-

требности или задоволяват инцидентно възникнали потребности на подпомаганите лица и семейства“ (СЗП, чл. 11).

В България социалните помощи са три вида: месечни; целеви; еднократни. Те се отпускат след преценка на доходите на лицето или семейството, имущественото състояние, семейното положение, здравословното състояние, трудовата и учебната заетост, възрастта или други констатирани обстоятелства по решението на конкретния казус.

За да получават месечни помощи, безработните лица се включват в програми за заетост, утвърдени от министъра на труда и социалната политика, а при отказ за участие – се лишават от месечни помощи за срок от една година (СЗП, чл. 12б). Изключение от това задължение правят следните групи безработни лица:

1. полагащите грижи за деца до 3-годишна възраст:
 - а) майки (осиновителки, осиновители);
 - б) родители, които отглеждат сами децата си;
 - в) настойници;
2. бременни жени след третия месец на бременността им;
3. лицата с трайни увреждания или с установена временна неработоспособност;
4. лицата, полагащи грижи за болен член на семейството или за роднини;
5. лицата, полагащи грижи за член на семейството или роднини, които имат увреждане и се нуждаят постоянно от чужда помощ;
6. лицата с психични заболявания, установени от компетентните органи (СЗП, чл. 12б, ал. 4).

Социални помощи се отпускат въз основа на молба-декларация, подадена от нуждаещия се (или от упълномощено от него лице), след което дирекция „Социално подпомагане“ извършва преценка на всички данни и обстоятелства, констатирани със социална анкета (СЗП, чл. 13, ал. 1 и 2).

Социалните помощи имат следните характеристики:

1. те са лично право, т.е. не могат да бъдат прехвърляни на други лица и отказът от тях не произвежда правно действие (СЗП, чл. 14).
2. данъци и такси за тях не се дължат;
3. от тях не могат да се правят удръжки, освен когато са налице:
 - надвзети средства за социално подпомагане в резултат на счетоводно-техническа грешка;
 - запори за вземания за издръжка на деца.

Законът предвижда и санкции за следните лица:

1. недобросъвестно са получили социални помощи.
2. не са използвали по предназначение целевата помощ за отопление.
3. недобросъвестно са получили средства от социални помощи [ППЗСП].

В първия случай тези лица се лишават от тези помощи до възстановяване на дължимите суми за срок не по-дълъг от две години.

Във втория случай тези лица се лишават от правото да получават социална помощ за отопление и през следващия отоплителен сезон.

В третия случай, при подаден сигнал по преценка на директора на съответната дирекция „Социално подпомагане“, се извършва проверка от длъжностно лице на дирекцията. За резултатите от проверката се съставя констатилен протокол, който се предоставя на директора на дирекцията „Социално подпомагане“. В случай на констатирана недобросъвестност директорът на дирекцията „Социално подпомагане“ издава мотивирана заповед за възстановяване на получената социална помощ заедно със законната лихва.

Вторият съставен елемент на осъществяването на същността на социалното подпомагане се състои в опцията за предоставяне на социални услуги.

Дефинирането на понятието „социални услуги“ като „дейности, които подпомагат и разширяват възможностите на лицата да водят самостоятелен начин на живот и се извършват в специализирани институции и в общността“ е съгласно ППЗСП.

Законът насърчава социалното предприемачество в областта на социалното подпомагане чрез разнообразни социални услуги и лица, които да ги предоставят [По 21]. Идеята е физическите лица и различните юридически лица, включително нестопанските организации, да бъдат насърчавани да предоставят социални услуги, заедно с общините и държавата (ЗСП, чл. 1, ал. 2, т. 1, 2 и 5).

Както се посочи, социалните услуги се разглеждат като втори основен елемент от същността на социалното подпомагане. Законът за социално подпомагане дава легална дефиниция на понятието „социални услуги“. Тази дефиниция посочва като тяхна основа социалната работа, която дава насоченост „към подкрепа на подпомаганите лица за осъществяване на ежедневните дейности и за социално включване съобразно тяхното желание и личен избор“ (СЗП, чл. 16). От значение за разбирането на същността на социалните услуги като втори основен елемент на социалното подпомагане е законовият регламент да се „извършват срещу заплащане на такси или по договаряне от лицата, които ги ползват“. (СЗП, чл. 17).

Социалните услуги са дефинирани още като „дейности, които имат за цел да подпомагат и разширяват възможностите на лицата да водят самостоятелен начин на живот и се предоставят в специализирани институции и в общността“ [ППЗСП].

Предоставянето на социалните услуги е в подкрепа на нуждаещите се лица за водене на пълноценно съществуване и за социално включване в обществото. От друга страна, социалната интеграция на лицата се явява съществен елемент на разглежданото понятие.

Социалните услуги се основават на социална работа и са насочени към създаването на по-добри условия и възможности подпомаганите лица да могат пълноценно да участват в социалния живот, индивидът да не бъде изолиран и предоставянето на услугите да бъде институционализирано. В резултат

на това институциите, които понастоящем предоставят една голяма част от социалните услуги, все повече ще губят тази възможност, а самите социални услуги под все повече разнообразни форми ще се предоставят в общността, което създава по-добри възможности за нестопанските организации да предложат алтернативни форми за предоставянето им [По 22].

Лицата, предоставящи социални услуги, могат да кандидатстват за финансиране от фонд „Социално подпомагане“. Средствата по фонд „Социално подпомагане“ се набират от държавния бюджет, от дарения и завещания, от такси, събрани за издаване на лицензии и от таксите за социални услуги, като 30% от размера на тези такси, заплащани от лицата, ползващи социални услуги, се превеждат във фонда. В него се превеждат и приходи от организирани извънредни и специализирани тиражи на Държавната лотария и Българския спортен тотализатор. Като резултат от това, фондът ще може да финансира социални проекти на доставчици на социални услуги, включително юридическите лица с нестопанска цел [По 22].

Субектите на социалните услуги могат да се разделят на две големи групи:

а) „доставчици на социални услуги“, в групата на които от своя страна могат да се разграничат: държавата и общините; физически лица, вписани в регистъра на Агенцията за социално подпомагане и регистрирани по Търговския закон; юридически лица.

б) „потребители на социални услуги“ са „лицата и семействата, които ползват социални услуги в общността и в специализирани институции“ [ППЗСП].

Съществуват три големи групи социални услуги, сформирани според различен класификационен критерий – начина, времетраенето и мястото на предоставяне.

А. Първата голяма група разграничава социалните услуги според начина на предоставяне. В нея могат да се определят три вида: 1) Битови услуги — доставяне и/или приготвяне на храна, пазаруване, почистване и други; 2) Административни услуги — извършване на плащания, посредничество при контактите с различни институции, и др.; 3) Социално-комуникативни услуги — придружаване извън дома, помощ в общуването и поддържането на социални контакти и др. [ППЗСП].

Б. Втората голяма група разграничава социалните услуги според времетраенето. В нея социалните услуги могат да се разглеждат като два вида: 1) Дългосрочни услуги, когато са предоставяни за срок над 3 месеца, и 2) Краткосрочни услуги, когато са предоставяни за срок до 3 месеца. Това е законово разделение съгласно ППЗСП.

В. Законова е класификацията и на третата голяма група социални услуги, която ги обособява според МЯСТОТО на предоставяне [ППЗСП]. В тази група съществуват два вида: 1) Социални услуги, предоставени в общността, разбирани като „услуги, предоставени в семейна среда или в близка до семейната среда“; и 2) Социални услуги, предоставени от специализирани институции.

От своя страна тези два вида се делят на подвидове, които тук се разглеждат изброително-дефинитивно, без да има стремеж за анализиране на съдържанието им (това би могло да е обект на самостоятелно изследване):

Към вида социални услуги, предоставени в общността, се отнасят: личен асистент; социален асистент; домашен помощник; домашен социален патронаж; дневен център; център за социална рехабилитация и интеграция; център за временно настаняване; приемна грижа; кризисен център; център за настаняване от семеен тип; защитени жилища; обществени трапезарии; приюти; звено „Майка и бебе“; център за обществена подкрепа; център за работа с деца на улицата.

По смисъла на ППЗСП към вида социални услуги, предоставени в специализирани институции, се отнасят:

1. домове за деца:

а) дом за деца, лишени от родителска грижа, който е „специализирана институция, която предоставя социални услуги по отглеждане и възпитание на деца от 3 до 18 години или до завършване на средно образование, но не повече от 20 години“ (ППЗСП);

б) дом за деца с физически увреждания, който е „специализирана институция, предоставяща комплекс от социални услуги на деца с физически увреждания, установени с експертно решение на ТЕЛК/НЕЛК“ (ППЗСП);

в) дом за деца с умствена изостаналост.

2. домове за възрастни хора с увреждания:

а) дом за възрастни хора с умствена изостаналост;

б) дом за възрастни хора с психични разстройства;

в) дом за възрастни хора с физически увреждания;

г) дом за възрастни хора със сетивни нарушения;

д) дом за възрастни хора с деменция.

3. домове за стари хора, които са специализирани институции, предоставящи „комплекс от социални услуги на лица, навършили възрастта за придобиване право на пенсия за осигурителен стаж и възраст съгласно Кодекса за социално осигуряване, включително на онези от тях, които имат процент намалена работоспособност, установен с експертно решение на ТЕЛК/НЕЛК“ [ППЗСП].

Изключително внимание се отделя на детайлната подзаконова детерминираност на стандартите и критериите за социалните услуги, предоставяни в специализираните институции, основно поради процеса на деинституционализация. От друга страна, критериите и стандартите, изброените социални услуги следва да бъдат в синхрон с критериите и стандартите за социалните услуги за деца, предоставяни в общността заради правилата по закрилата на детето. Тази обща политика се осъществява чрез разпоредбите на два документа – Наредбата за критериите и стандартите за социални услуги за деца (в общността) и Правилника за прилагане на Закона за социално подпомагане. Вторият нормативен акт регламентира подробно стандартите и критериите в специализираните институции относно:

- местоположение и материална база,
- критерии за хранене,
- за здравни грижи,
- за образователни услуги и информация,
- организация на свободно време и лични контакти и
- обслужващ персонал, на които трябва да отговарят предоставяните социални услуги в специализираните институции и в общността.

Настоящото изложение няма за задача да излага детайлите на нормативните разпоредби за стандартите на всеки отделен критерий.

Изпълнителният директор на Агенцията за социално подпомагане решава: 1) откриване, промяна на вида специализирана институция или социална услуга в общността; 2) капацитета и/или числеността на персонала или 3) закриване на специализирани институции за предоставяне на социални услуги и на социални услуги в общността, когато са делегирани от държавата дейности и отговарят на стандартите и критериите за социални услуги, по предложение на директора на регионалната дирекция за социално подпомагане [ППЗСП].

Кметът на общината може да възлага управлението на специализираните институции и предоставянето на социални услуги в общността след провеждане на конкурс.

Доставчиците на социални услуги в специализирани институции и доставчиците на дългосрочно предоставяни социални услуги в общността изготвят индивидуален план след оценка на нуждите на всеки потребител и формулиране на целите, които трябва да бъдат постигнати. Доставчикът на социални услуги води отделен регистър на потребителите.

Оценката на потребностите от социални услуги, наричана за по-кратко още „Оценка на потребностите“, е дейност, която извършва самият потребител (напр. човек с увреждане) с цел определяне на необходимия брой часове на месец от съответната социална услуга (напр. асистент за независим живот).

В случай, че потребителят на услугата е дете, тази дейност се извършва от детето самостоятелно или с помощта на неговия законен представител. За точната оценка на дейностите и времето, което изисква тяхното изпълнение, в продължение на две седмици потребителят извършва самонаблюдение над своите ежедневни занимания. В така предвидената оценка влизат дейностите, които са включени в таблицата за оценка на потребностите. Те задължително обхващат [По ППЗСП]:

– Лична хигиена – всички лични нужди на човека с увреждане, включващи: обличане, къпане, тоалет и др.

– Домашни нужди – Включени в таблицата за оценка на потребностите, който обхваща всички дейности по грижата за дома и храната на човека с увреждане, включващи: оправяне на леглото, миене на съдове, пране, пазаруване, приготвяне и сервиране на храна, почистване на дома и др.

– Социало-комуникативни нужди – Включени в таблицата за оценка на потребностите, която обхваща дейности, свързани със социалната активност на човека с увреждане, включващи: помощ при слизване и качване по стълби, съдействие на работното място, съдействие на учебното място, административна помощ (при заплащане на сметки, данъци и др.), ходене на кино и театър и др.

Освен тези задължителни оценки, от страна на потребителя могат да бъдат заявени и други негови ежедневни, седмични или месечни нужди. Те също следва да бъдат описани в оценката на социалните дейности, които ще бъдат извършвани в полза на потребителя.

В Агенцията за социално подпомагане се води регистър на физическите лица, регистрирани по Търговския закон, и на юридическите лица, които имат правомощия да предоставят социални услуги. Лицата подават до изпълнителния директор на Агенцията за социално подпомагане заявление по образец за вписване в регистъра. Изпълнителният директор на Агенцията за социално подпомагане (или упълномощен служител) в 7-дневен срок от датата на подаване на заявлението издава удостоверение за регистрация или прави отказ, който винаги следва да е мотивиран.

ЧАСТ IV КОНТРОЛ НА СОЦИАЛНОТО ПОДПОМАГАНЕ

В националната система за предоставяне на социално подпомагане се извършва два вида институционален контрол – цялостен и специализиран.

Цялостният контрол по спазването на Закона за социално подпомагане и нормативните актове в областта на социалното подпомагане се упражнява от министъра на труда и социалната политика.

Към изпълнителния директор на Агенцията за социално подпомагане се създава инспекторат, който осъществява специализирания контрол по законосъобразното прилагане на нормативните актове. Този вид контрол се отнася до: 1) териториалните поделения на АСП; 2) специализираните институции за социално подпомагане; 3) социалното подпомагане, предоставяни в общността; 4) спазване на критериите и стандартите за извършване на социално подпомагане. Специализираният контрол по законосъобразното прилагане на нормативните актове в областта на социалното подпомагане в териториалните поделения на Агенцията за социално подпомагане, в специализираните институции за социални услуги, относно социалните услуги, предоставяни в общността, както и по спазването на критериите и стандартите за извършване на социални услуги, се осъществява от инспектората на АСП.

Когато става дума за извършване на специализиран контрол над социално подпомагане, предоставяно на деца (независимо дали в общността, или в институции), правомощия има и председателят на Държавната агенция за закрила на детето по смисъла на Закона за закрила на детето и правилника за прилагането му. Напр. контролът по спазване на стандартите за качество на

социалните услуги за деца, определени в наредбата за критериите и стандартите за социални услуги за деца, се осъществява от Държавната агенция за закрила на детето.

При изпълнение на контролните си функции инспекторите имат право:

1. да посещават без ограничение органите за социално подпомагане и местата, където се извършват дейности по социално подпомагане;
2. да изискват обяснения и предоставяне на документи, справки и сведения;
3. да получават пряко от подпомаганите лица необходимата информация [ППЗСП].

Инспекторите са длъжни да спазват нормативните изисквания за защита на класифицираната информация, станала им известна при или по повод на извършваните проверки, както и да зачитат честта и достойнството на подпомаганите лица.

При установяване на закононарушения, които съдържат данни за извършено престъпление, инспекторатът уведомява незабавно органите на прокуратурата. Всички държавни органи и съответните длъжностни лица са задължени да предоставят информация и да оказват съдействие на инспекторите при изпълнение на техните функции.

Обществен контрол над системата на социалното подпомагане съществува, независимо от това, че функционира цялостен и специализиран контрол. С решение на общинския съвет се учредява обществен (граждански) съвет със следните функции: 1. съдейства за провеждане на политиката по социално подпомагане в общината; 2. обсъжда регионални стратегии, програми и проекти, свързани със социалното подпомагане; 3. съдейства за координиране на дейността по предоставяне на социално подпомагане на физическите лица, регистрирани по Търговския закон, и на юридическите лица; 4. осъществява контрол върху качеството на социалното подпомагане в съответствие с утвърдените критерии и стандарти; 5. дава становища за откриване и закриване на специализирани институции за социално подпомагане на територията на общината [ППЗСП].

Обществените съвети уведомяват писмено председателя на общинския съвет и инспектората към изпълнителния директор на Агенцията за социално подпомагане, ако установят пропуски или ако са получени сигнали за нарушение при осъществяване на социалноподпомагащите дейности.

Съществува и социално-правната възможност да се създават съвети на потребителите на социално подпомагане, на техните настойници или попечители с цел защита на интересите на потребителите на социално подпомагане и упражняване на обществен контрол.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изясняването на социалното подпомагане в нашата страна включва набор от различните параметри на неговото съдържание в съвременните условия в България. В съответствие със социалния подход към социалното подпомагане,

основният фокус при неговото предоставяне е насочен към признаването на човека като ценност сам по себе си. При осъществяването на социално подпомагане се изхожда от потребностите и ресурсите на индивида, за да се преодолеят съществуващите неравни възможности при провъзгласени равни права. Системата съдейства за преодоляване на появили се вече състояния на дезадаптация и дисхармония у определени обществени групи спрямо обкръжаващия ги свят и подкрепя възстановяването на нарушеното равновесие между тях и обществената среда. Анализът на съдържанието на социалното подпомагане допринася за разбиране и обяснение на съществуващото състояние, проблемите и тенденциите на развитие, както и за по-успешна социална работа в бъдеще.

ЛИТЕРАТУРА

А. ДОКУМЕНТИ

1. Международният пакт за граждански и политически права;
2. Международният пакт за икономически, социални и културни права (1966–1970)
3. Европейската социална харта (1961 г., ревизирана 1996 г.);
4. Конвенцията на ООН за правата на детето (1989);
5. Европейската конвенция за защита на правата на човека и основните свободи (1992) и Първият допълнителен протокол към нея;
6. Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания (2007);
7. Стандартните правила на ООН за равнопоставеност и равни възможности за хората с увреждания (1993);
8. Конвенция за защита правата на хората с увреждания (приета на 13.12.2006 от ОС на ООН);
9. Административнопроцесуален кодекс;
10. Закон за социално подпомагане;
11. Закон за насърчаване на заетостта;
12. Правилник за прилагане на ЗСП;
13. Правилник за прилагане на ЗНЗ;

Б. ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

14. **Димитрова, М.** Правен режим на социалното подпомагане в България. Бълг. център за нестоп. право, С. 2004.
15. **Павленок, П и др.** Основы социальной работы. М., 2004
16. **Колев, К.** Социалното подпомагане в РБългария. Свищов, 2001.
17. **Социална** закрила и социално подпомагане. Нормативни актове. Сб., ИК „Труд и право“, С., 2007.
18. **Система** за контрол на социалното подпомагане. Бълг. център за нестоп. право, С., 2006.
19. **Социално** подпомагане и социална интеграция. Сборник нормативни актове. Сиби, С., 2009.
20. **Социално** подпомагане. ИК Труд и право, С., 2005.
21. **Социално** подпомагане в общността. Беллопринт, Пазарджик, 2006.
22. **Социално** подпомагане и социални услуги 2005. Коментари и разяснения, административна практика, процедури и приложни документи. Под ред. Хр. Христова. ИК „Труд и право“, С., 2006.
23. **Спасов, К.** Социален мениджмънт. Персонал консулт, С., 2008, 2011.
24. **Христова, Св. и Хр. Христов.** Социална политика. Сиела, С., 1999.

Студията е предадена за печат
през м. март 2011 г.